



Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas Inglês e Alemão - Ramo Educacional
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Mestre em Ciências da Educação - Educação Comunicação e Linguagem pela Faculdade
de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – Lisboa

ESCOLAS QUE TRABALHAM EM PARCERIA COM EMPRESAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS: UM ESTUDO MULTICASO

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação,
Especialidade em Educação e Formação de Adultos

Orientadora: Doutora Paula Cristina Gonçalves Dias Urze, Professora Auxiliar da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Coorientadora: Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação
da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Júri

Presidente: Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Arguentes: Doutor Belmiro Gil Cabrito, Professor Associado Aposentado do Instituto de
Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Maria Manuel Renga Capelão Serrano, Professora Auxiliar da Escola de
Ciências Sociais da Universidade de Évora

Vogais: Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires, Professora Coordenadora da Escola
Superior de Educação de Setúbal

Doutor José António Marques Morgado, Professor Auxiliar do Instituto Superior de
Psicologia Aplicada

Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências
Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa



**FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

Setembro / 2016

DIREITOS DE CÓPIA

Escolas que trabalham em parceria com Empresas no âmbito da formação de Adultos e de Jovens: Um estudo multicaso com direitos de *copyright* em nome de Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL) e do ISPA - Instituto Superior têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

ADVERTÊNCIA

A redação da presente tese - *Escolas que trabalham em parceria com Empresas no âmbito da formação de adultos e de jovens: Um estudo multicaso* - obedeceu às normas do Acordo Ortográfico em vigor.

Para além disso, o estudo adota como normas de citação e de referências bibliográficas, as que constam do formato *APA Style*, ou seja, *American Psychological Association* (2010) 6th edition.

O recurso a citações de autores portugueses ou estrangeiros é mantido na sua forma e língua original, para não correremos riscos de uma tradução que não corresponda exatamente ao sentido das palavras que o autor pretende transmitir.

DEDICATÓRIA

Dedico a presente dissertação de Doutoramento a todos aqueles que me incentivaram nesta longa caminhada.

Ao Jorge, à Guida, ao Miguel e ao Rui pela força que me transmitem diariamente e por partilharem comigo os momentos difíceis, mas também de grande alegria.

Aos que já não estão presentes, mas que sempre apostaram em mim.

Às Amigas e Amigos que sempre tiveram uma palavra de alento e de incentivo para a continuação e realização desta difícil tarefa.

A todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às Faculdades de Ciências e Tecnologia e de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e ao Instituto Universitário – Instituto Superior de Psicologia Aplicada pela oportunidade do curso doutoral e de formação nos três estabelecimentos de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus Familiares pela compreensão e paciência dos momentos de ausência, por compromissos académicos.

Um agradecimento muito especial a todos aqueles que participaram no estudo, Escolas e respetivos Responsáveis, que me abriram a porta e possibilitaram que o acesso a outros atores fosse concedido – Professores, Formadores, Alunos e Formandos.

Às Empresas que trabalham em parceria com as Escolas, que através dos seus Representantes, deram a conhecer um pouco quer da sua cultura organizacional, quer em prol dos seus Recursos Humanos.

A todos agradeço a presença frente a frente e a transmissão de conhecimentos através do relato das suas experiências pessoais e profissionais. Sem o apoio de todos e de todas, a presente investigação não teria sido possível.

Uma palavra de grande gratidão à minha Orientadora, Professora Doutora Paula Cristina Gonçalves Dias Urze, pela disponibilidade que sempre manifestou em me orientar e acompanhar ao longo deste percurso. Agradeço-lhe pelos caminhos que me abriu num campo que me era totalmente desconhecido, o das Empresas, tendo contribuído para uma maior compreensão da referida área, através de um debate intenso e alargado de perspetivas de estudo. Agradeço ainda pelos incentivos científicos e pessoais que sempre manifestou, para que esta tese fosse concluída com êxito. Também uma palavra de reconhecimento pela disponibilidade, quando solicitada, na leitura de alguns artigos, resumos, e preciosas sugestões. Por fim, agradeço a boa organização e divulgação de eventos científicos, através da Associação Portuguesa de Sociologia Industrial e da Organização do Trabalho (APSIOT), em que tive a oportunidade de participar.

Uma palavra de grande agradecimento à minha Coorientadora, Professora Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, por ter aceitado este desafio e pela disponibilidade revelada ao longo deste percurso, em levar a bom termo a presente dissertação. Agradeço o rigor científico que sempre colocou nas suas coorientações, comentários, sugestões bibliográficas, ou outras. Também pela abertura de caminhos, que permitiram que algumas dificuldades enfrentadas, em momentos mais difíceis, fossem ultrapassadas. Agradeço ainda por todos os momentos de interesse e de grande dinâmica que sempre imprimiu nos seminários que lecionou, nomeadamente, o de Educação e Formação de Adultos, contribuindo desta forma, para a minha motivação na referida área de estudo. Também um agradecimento muito especial pela leitura de alguns resumos e artigos, quando solicitada e pelos valiosos comentários e sugestões.

Agradeço a todas e todos os Professores que me acompanharam ao longo do programa doutoral, mas também a todos os Professores de Mestrado e de Licenciatura, bem

como dos Cursos Livres que fui efetuando ao longo deste percurso, que muito ajudaram ao meu crescimento pessoal e científico.

Um grande agradecimento ao Professor Doutor Casimiro Balsa, do Departamento de Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, que permitiu a frequência do Curso - “Crise da Sociedade, Sociedade em Crise?”, que em muito contribuiu para uma melhor compreensão de uma área científica, a Sociologia, sobre a qual não possuía uma formação de base.

Agradeço pela organização, em associação com outras Universidades, do evento científico que se realizou na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, que nos abriu a oportunidade de participação, com comunicação e artigo, no Congresso Internacional - Ação Pública e Problemas Sociais em Cidades Intermediárias.

Agradeço aos Responsáveis e Organizadores pela Unidade de Investigação de Educação e Desenvolvimento (UIED) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade Nova de Lisboa (UNL), nomeadamente às Professoras Doutoras Mariana Gaio Alves, Teresa Gonçalves, Nair Azevedo e, mais recentemente, Sílvia Castro Cardoso, pelas sugestões científicas e comentários ao longo dos vários Seminários e apresentações das investigações em curso, que muito contribuíram para uma reflexão crítica e melhoramento das mesmas.

Agradeço, de igual modo, a possibilidade que me foi concedida de participar no Fórum de Doutorandos organizado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, na pessoa da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva e pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, na pessoa da Professora Doutora Mariana Gaio Alves, ambas da Universidade Nova de Lisboa.

Às Colegas Investigadoras da UIED, Ana Isabel Rio Tinto, Ana Paula Natal, Marisa Weber Alves, ao Investigador Rui Pires, e, mais recentemente, à Camila Silva e Sérgio Pombeiro, agradeço a oportunidade de reflexão e discussão mensal das respetivas investigações, que permitiram a partilha e consolidação de conhecimentos. Também às Investigadoras Mónica Pereira, Ana Cristina Gonçalves, Teresa Henriques, Raquel Vieira e Bárbara Duque, que igualmente deram a conhecer as suas investigações em seminários anteriores, nos quais tivemos oportunidade de participar.

Uma palavra de grande gratidão aos Responsáveis e Organizadores da Unidade de Investigação do CICSNOVA, nas pessoas do Professor Doutor David Justino e da Professora Doutora Sílvia de Almeida, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa, pela boa organização dos *Workshops*, que tiveram lugar ao longo de 2011 e 2012, nos quais tive a oportunidade de estar sempre presente. Agradeço igualmente a todas e todos os Investigadores pela partilha de saberes e pelos valiosos comentários que as suas apresentações proporcionaram.

x

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

Setembro de 2016

Agradeço ainda ao CICSNOVA pela oferta da Unidade Curricular isolada – *Análise de Conteúdo com Programas Informáticos*, pelos conhecimentos adquiridos sobre a utilização do Programa MAXQDA.

Ainda um agradecimento sincero a todas as pessoas dos Serviços Académicos da Faculdade de Ciências e Tecnologia e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e aos Secretariados das Unidades de Investigação da UIED e do CICSNOVA da Universidade Nova de Lisboa, pelo atendimento eficiente e envio de informações atualizadas.

Agradeço a todas as pessoas da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, pela preciosa ajuda, quando solicitada, e, pelas Ações de Formação que foram desenvolvidas, nomeadamente pela Doutora Maria do Rosário Duarte, algumas das quais tive oportunidade de participar.

Agradeço à Biblioteca Nacional, à Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Emprego (ISCTE), ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) e ao ISPA - Instituto Universitário, pela boa colaboração de alguns dos seus membros quando solicitados.

Um agradecimento muito especial à Associação Portuguesa de Sociologia Industrial e da Organização do Trabalho (APSIOT) e ao Dr. Manuel Cruz, pelo envio continuado de informação atualizada, no âmbito de eventos organizados pela própria, ou por outras instituições. Agradeço ainda à APSIOT e aos Organizadores da visita de estudo à Lisnave – Estaleiros Navais, S.A., pela boa organização da visita, na qual tive a oportunidade de participar, no dia 27 de Junho de 2016.

Uma palavra de admiração e de grande carinho às amigas Ana Cristina Frade, Ana Rodrigues, Anabela Santos, Fernanda Ledesma, Helena Sancho, Lina Soares, Maria de Jesus Florindo, Manuela Pereira, Paula Tiago, Rita Monteiro, Rosário Conceição, Sílvia de Almeida, Teresa Margarida, Vera Rio Maior, e aos amigos, Hélder Marques, Paulo Lima, Pedro Vicente, Timothy Hinchey, e à minha filha Margarida Cardoso Rodrigues Machado, pelo incentivo e motivação para o estudo, em momentos de grande ansiedade e de algum desalento.

Um grande agradecimento à Comissão de Acompanhamento de Tese (CAT) que ao longo destes anos me fez ter um outro olhar sobre a investigação. Saliento nesta Comissão, para além das Orientadoras e da Professora Doutora Teresa Gonçalves, a Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires, cujo olhar crítico e exigente foi fundamental para o enriquecimento científico da presente dissertação.

Por fim, agradeço aos autores referidos nas Referências Bibliográficas, pelo saber científico que nos transmitiram, bem como àqueles que não tendo sido referidos ao longo da dissertação me iluminaram, tendo igualmente contribuído para que o presente estudo se tenha realizado. Sem a ajuda de todos e de todas, a nossa investigação não teria sido possível.

A todas e a todos o meu eterno agradecimento

xi

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

Setembro de 2016

RESUMO

A presente investigação é um convite à reflexão sobre a relação Escola-Empresa em contexto de parceria, no âmbito da formação de adultos e de jovens.

As escolas e as empresas de hoje enfrentam desafios cada vez mais complexos, face às constantes transformações que se verificam na sociedade (Giddens, 2000; Beck, 2010) que dão lugar a ambientes de incerteza e de alguma tensão no seio das instituições, repercutindo-se na vida quotidiana de adultos e de jovens.

A falta de escolaridade mínima que ainda prevalece, a premência das escolas em adaptarem as ofertas formativas ao mercado de trabalho e, a necessidade de trabalhadores especializados em áreas exigidas pelas empresas face à competitividade, conduziu a que escolas e empresas articulassem objetivos e estratégias de cooperação (Zay, 1996; Estaço, 2001; Canário, 2005; Epstein, 2009, Epstein, 2011).

Na atualidade, a ideia de aprendizagem ao longo da vida assumiu centralidade nas políticas educativas europeias, sendo que, tanto a UE como a OCDE realçam o seu papel impulsionador de mudança, quer no âmbito económico, quer no social (Canário, 2003; Lima, 2003; Biesta, 2005, 2006; Biesta et al. 2011). Acrescente-se ainda a influência da sociedade do conhecimento (Castells, 2002) e das referidas políticas que suscitam a necessidade de novas competências face à alteração das qualificações e da organização do trabalho.

Os objetivos primordiais da presente investigação centram-se no modo como os atores perspetivam a relação escola-empresa e a formação de adultos e de jovens, em contexto de parceria.

Privilegiámos o método estudo multicaso (Yin, 1999; Stake, 2009) e uma abordagem qualitativa. A partir de uma análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas administradas aos dezoito (18) participantes no estudo, bem como da análise documental, ressaltaram algumas coincidências e divergências entre os dois casos. Evidenciou-se a vantagem da relação escola-empresa na formação de adultos e de jovens, em contexto de parceria, conforme testemunha a literatura existente. Os resultados obtidos apontaram algumas pistas para futuras investigações que possibilitem aprofundar o tema em análise.

Palavras-chave: Relação Escola-Empresa; Formação e Aprendizagem ao longo da vida; Educação-Formação de Adultos e de Jovens

ABSTRACT

This investigation is an invitation to reflect on the School-Enterprise relationship in the context of a partnership, in the area of training of adults and young people.

Today's schools and businesses face increasingly complex challenges, given the constant changes taking place in society (Giddens, 2000; Beck, 2010), which give rise to environments of uncertainty and some tension within the institutions, impacting on the daily lives of adults and young people.

The lack of minimum schooling that still prevails, the urgency of the schools in adapting the offers of training courses to the work market and the need for skilled workers in areas required by firms to confront competitiveness, led schools and businesses to articulate goals and cooperation strategies (Zay, 1996; Estaço, 2001; Canário, 2005; Epstein, 2009).

Today, the idea of learning throughout life has been focused upon in European educational policies, and both the EU and the OECD highlight its leading role in fomenting change, both in the economic and the social sphere (Canário, 2003; Lima, 2003; Biesta, 2005, 2006; Biesta et al. 2011). Add to that the influence of the society of knowledge (Castells, 2002) and the policies that invoke the need for new skills to adapt to a change of qualifications and organization of work.

The primary objectives of this investigation focus on how the actors consider the school-enterprise relationship and the training of adults and young people, in the context of a partnership.

We have favored the multi-case study method (Yin, 1999; Stake, 2009) and a qualitative approach. From an analysis of the content of semi-structured interviews administered to eighteen participants in the study, as well as a documentary analysis, several coincidences and divergences stand out between the two cases. The advantage of the relationship between school and firm was evident in the training of adults and young people, in the context of a partnership, as witnessed by the existing literature.

The results obtained indicated some clues for future research on the topic in question.

Keywords: Relationship School-Enterprise; Training and lifelong Learning; Education-Training of Adults and Youths

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

Para tornar o discurso mais fluido e por questões de economia de espaço e de tempo recorreremos ao uso das seguintes siglas e abreviaturas:

- ALV - Aprendizagem ao longo da vida
- ANEFA - Agência nacional para a educação e formação de adultos
- ANQ - Agência nacional para a qualificação
- ANQEP - Agência nacional para a qualificação e o ensino profissional
- APA - *American Psychological Association*
- CEDEFOP - Centro europeu para o desenvolvimento da formação profissional
- CLC - Cultura língua e comunicação
- CNO - Centro novas oportunidades
- CP - Cursos profissionais
- DC – Diretor de curso (Caso 2)
- DIRETOR - Diretor da escola e responsável pelo centro novas oportunidades - Caso 2
- EBSAL – Escola básica e secundária da zona metropolitana de Lisboa - Caso 1
- EFA - Educação e formação de adultos
- ESAVATE – Escola secundária da região de Lisboa e Vale do Tejo - Caso 2
- ETAL – Nome fictício atribuído à empresa - Caso 1
- F - Formando
- FA - Formação de adultos
- IEFP - Instituto de emprego e formação profissional
- INE - Instituto nacional de estatística
- INO - Iniciativa novas oportunidades
- OCDE - Organização para a cooperação e desenvolvimento económico
- PAA – Plano anual de atividades
- PAP - Prova de aptidão profissional
- PEE - Projeto educativo de escola
- P(P)E – Políticas (Públicas) Educativas
- POSTIGA (Nome fictício) - Responsável pela formação e formador da empresa - Caso 1
- PROFISSIONAL RVCC - Profissional de reconhecimento, validação e certificação de competências - Caso1
- REMA – Nome fictício da empresa – Caso 2
- RH - Recursos humanos
- RVCC - Reconhecimento, validação e certificação de competências
- TÉCNICA DIAGNÓSTICO - Técnica de diagnóstico e de encaminhamento
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UE - União Europeia

xvii

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

Setembro de 2016

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE

DIREITOS DE CÓPIA	iii
ADVERTÊNCIA	v
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	ix
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xv
SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS	xvii
ÍNDICE	xix
ÍNDICE DE QUADROS	xxi
ÍNDICE DE ANEXOS	xxiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO	9
Capítulo I: Mudanças sociais e económicas na sociedade contemporânea	9
I.I.1: O efeito da globalização na educação, no trabalho e nas pessoas	9
I.I.2: A sociedade do conhecimento e a emergência de uma nova economia	12
I.I.3: As políticas educativas europeias e nacionais	17
I.I.4: Um breve olhar sobre as políticas públicas educacionais	20
Capítulo II: A importância da iniciativa novas oportunidades na formação de adultos e de jovens	23
I.II.1: Breve historial da iniciativa novas oportunidades	23
I.II.2: Formação de adultos: reconhecimento, validação, certificação de competências	25
I.II.3: Formação de jovens: educação e formação profissional	29
Capítulo III: As parcerias e respetiva evolução	33
I.III.1: Breve historial sobre as parcerias	33
I.III.2: A relação escola-comunidade	35
I.III.3: As empresas	38
I.III.4: Parcerias: O contributo das diferentes perspetivas para a presente investigação	41
Capítulo IV: <i>Design</i> da investigação	51

xix

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as
Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade
Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

Setembro de 2016

I.IV.1: Os casos em estudo: Caso 1 e Caso 2	51
I.IV.2: Fases do estudo, procedimentos e critérios na exploração do campo	53
I.IV.3: Fase intensiva do estudo: Métodos, abordagem, instrumentos e técnicas	56
I.IV.4: Os participantes no estudo e a caracterização das escolas e das empresas	64
 PARTE II: FASE INTERPRETATIVA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 73
 Nota prévia em relação aos dois casos em estudo: Caso 1 e Caso 2.....	 73
 Capítulo I: Caso 1: A parceria entre a Escola 1: EBSAL e Empresa ETAL	 73
II.I.1: A emergência e a finalidade da parceria entre a escola e a empresa	74
II.I.2: O modo de funcionamento da parceria.....	76
II.I.3: Perspetivas dos atores sobre a relação escola-empresa.....	79
II.I.4: Perspetiva dos atores sobre a formação em contexto de parceria	86
II.I.5: As competências essenciais e a aprendizagem ao longo da vida	92
II.I.6: As parcerias e a formação no projeto educativo de escola e outros	97
 Capítulo II: Caso 2: A parceria entre a Escola 2: ESAVATE e Empresa REMA	 101
Nota prévia em relação ao Caso 2	101
II.II.1: A emergência e a finalidade da parceria entre a escola e a empresa	101
II.II.2: O modo de funcionamento da parceria.....	105
II.II.3: Perspetivas dos atores sobre a relação escola-empresa.....	107
II.II.4: Perspetivas dos atores sobre a formação em contexto de parceria	114
II.II.5: As competências essenciais e a aprendizagem ao longo da vida	117
II.II.6: As parcerias e a formação no projeto educativo de escola e outros	121
 CONCLUSÃO	 125
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEITURAS EFETUADAS.....	 137
 LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	 155
 ANEXOS	 157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caraterização dos participantes - Caso 1	64
Quadro 2: Caraterização dos participantes - Caso 2	69
Quadro 3: Caso 1: Relação escola-empresa	81
Quadro 4: Caso 1: Formação em contexto de parceria	87
Quadro 5: Caso 1: Competências essenciais	93
Quadro 6: Caso 2: Relação escola-empresa	107
Quadro 7: Caso 2: Formação em contexto de trabalho	114
Quadro 8: Caso 2: Competências essenciais	119

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Pedido de autorização às Escolas e Empresas para administrar entrevistas.....	158
Anexo 2: Carta de apresentação da investigadora a entregar no momento de entrevista...	159
Anexo 3: Guião de entrevista: Responsáveis pela formação Escola 1:EBSAL – Caso 1	160
Anexo 4: Guião de entrevista aos Formandos Caso 1	162
Anexo 5: Guião de entrevista: Responsáveis pela formação na Empresa ETAL - Caso 1 ..	164
Anexo 6: Guião de entrevista: Diretor do Curso Profissional de Manutenção - Caso 2	165
Anexo 7: Guião de entrevista aos Alunos do Curso Profissional de Manutenção - Caso 2.	167
Anexo 8: Guião de entrevista: Responsável pela formação da Empresa REMA - Caso 2 ..	169
Anexo 9: Síntese de notas da entrevista ao Responsável pelos Recursos Humanos e pela formação na Empresa REMA - Caso 2	170
Anexo 10: Grelha de Categorias com os segmentos de texto extraídos - Caso 1	172
Anexo 11: Grelha de Categorias com os segmentos de texto extraídos - Caso 2	186
Anexo 12: Busca lexical: Caso 1 e Caso 2	201

INTRODUÇÃO

A presente investigação, intitulada - *Escolas que trabalham em parceria com empresas no âmbito da formação de adultos e de jovens: Um estudo multicaso* - foi elaborada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, nomeadamente em Educação e Formação de Adultos.

A pertinência do presente estudo prende-se com a relevância que as parcerias foram adquirindo ao longo do tempo e, como consequência disso, ganharam uma grande visibilidade em todo o mundo e, também, na sociedade portuguesa, especialmente nas últimas décadas. Estaço (2001) evidencia a abertura da escola ao exterior através da imagem de uma janela que se abriu, facultando a ligação às comunidades locais, levando a uma maior participação de todos os cidadãos e, por conseguinte, conduzindo a uma maior coesão social. Também Zay (1996) evidencia que a abertura da escola à sociedade faz-se através de um maior laço às empresas, tornando-as parceiros essenciais. Para Zay (1996), o trabalho em parceria, especialmente, com alguém exterior à escola, é uma forma de crescimento das pessoas e de inovação das escolas. Carneiro (2010)¹, também evidencia a importância para a escola da relação escola e empresas e sublinha “a necessidade de trabalhar mais de perto e em parceria com empregadores” (p.45).

Pese embora o trabalho em parceria não seja novo, ou, o conceito *coalition*, termo mais usual em inglês para designar trabalho em aliança, em união, entre outros, (Butterfoss & Kegler, 2008) a ideia de utilizar as parcerias como uma forma de resolver problemas sociais com fins de melhoramento humano, é relativamente nova. Na visão de autores, como, por exemplo, Butterfoss & Kegler (2008), nesta primeira década do século XXI, existe uma carência substancial de evidências empíricas que nos permitam explicar como as parcerias podem ser um contributo na resolução de problemas sociais e humanos. Conjugando diferentes conceções sobre parcerias, como as que acabamos de referir, bem como, por exemplo, a de Manuel Castells (2002), autor que desenvolve o conceito de parceria à volta das redes, perspetivamos as parcerias como uma ligação vantajosa que fomenta ações de cooperação (colaboração) entre instituições parceiras. Se recuarmos ao século passado, verificamos que durante os anos 90, com a globalização, o conceito de parceria emergiu associado aos campos educativo e produtivo das empresas e seus atores, tendo assumido, já anos antes, um carácter social (Pineau, 1999). A ideia que parece ter estado subjacente à criação de parcerias obedecia a uma série de compromissos entre as partes envolvidas (parceiros), tendo como objetivo primordial a resolução de problemas.

¹ Ver Relatório *online* (p.45).

As ideias expressas pelos autores acabados de referenciar (Butterfoss & Kegler, 2008; Carneiro, 2010; Estaço, 2001; Zay, 1996, etc), bem como as de outros (autores) que desenvolveremos mais à frente², associadas à motivação da autora para a pesquisa sobre as parcerias no âmbito da formação de adultos e de jovens, foram um incentivo na condução do estudo de duas situações concretas, que constituem os casos de investigação. Deste modo, é nossa intenção, com o presente estudo, analisar, através do método - estudo de caso múltiplo, a relação escola e empresa com recurso a autores de diferentes domínios científicos, nomeadamente as ciências da educação, a sociologia da educação, a economia, a psicologia da educação, entre outros, que apresentam diversas perspetivas sobre os vários temas que tocam a nossa investigação.

Pese embora os contributos de autores que desenvolveram estudos anteriores, a que recorreremos, não deixaremos de interpretar a relação escola e empresa indo ao encontro das novas realidades sociais e, tendo em linha de conta os desafios do século XXI. Os dois modelos concretos de parceria - o caso 1, entre a Escola 1: EBSAL e a Empresa ETAL³ e - o caso 2, entre a Escola 2: ESAVATE e a Empresa REMA apresentam realidades distintas⁴, tendo sido observados empiricamente em ambiente natural, recorrendo a um quadro teórico variado que considerou os domínios referidos no parágrafo anterior.

No âmbito da motivação da autora, para o estudo sobre as parcerias, assumimos que muito contribuiu o trajeto pessoal e profissional ao longo da sua vida. Por um lado, como docente do ensino público secundário, bem como formadora de adultos e de jovens, onde desenvolveu o gosto pela pesquisa em educação. Por outro lado, o desenvolvimento de competências no âmbito das empresas, num percurso inicial da sua profissão, onde trabalhou como escriturária e como assistente de direção. Entre estas duas experiências, a autora encontrou laços que a ligam a estes dois universos (escola e empresas), tendo funcionado como um agente de motivação.

O tema das parcerias foi uma oportunidade que surgiu, na concretização de um objetivo pessoal e científico – o de entender, através da pesquisa entre estes dois universos, como funcionam as parcerias entre as escolas e as empresas (nosso objeto de estudo), no âmbito da formação de adultos e de jovens. A acrescentar às referidas motivações, há ainda a destacar o trajeto como investigadora, na realização de estudos anteriores no âmbito da sua dissertação de mestrado, na monografia do programa doutoral, bem como na elaboração de artigos, face à participação em Colóquios, Congressos, Fóruns, entre outros. Em todas as comunicações o tema das parcerias esteve presente, havendo a oportunidade de discutir e dialogar com os restantes pares, temas relacionados com a presente pesquisa, permitindo a

² Parte I: Enquadramento teórico e empírico.

³ Face ao anonimato solicitado pelas escolas e empresas atribuímos nomes fictícios às mesmas. No entanto, no capítulo IV: *Design* da investigação, daremos conta de alguns dados sobre as mesmas, por pensarmos ser relevante e não quebrarem o seu anonimato.

⁴ Face às modalidades de formação e ao seu público-alvo.

continuação de uma reflexão, agora mais cimentada pelo acumular da experiência, que se vai adquirindo ao longo da vida. Desta maneira, a autora sente-se motivada por poder contribuir, de um modo significativo, para o estudo sobre a relação escolas e empresas, no âmbito da formação de adultos e de jovens, considerando ser este um tema atual e sobre o qual, as políticas educativas (PE), europeias, nacionais e transnacionais se têm debruçado.

Assim sendo, orientámos o nosso estudo através da seguinte questão de partida:

- Como funcionam as parcerias entre a escola e as empresas no âmbito da formação de adultos e de jovens?

Com a referida questão de partida, interessou-nos saber como os atores se relacionam em contexto de parceria, quais as funções que ocupam, o que originou a parceria, qual a sua finalidade, como se realiza a colaboração entre escolas e empresas, como se processa a formação (de adultos e de jovens), qual o papel que cada participante tem na relação escola e empresa e na formação, entre outras questões que surgiram ao longo das entrevistas que administrámos aos participantes no estudo.

Para operacionalizar as questões acima referenciadas, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- i) Compreender o modo como os atores perspetivam as parcerias entre as Escolas e as Empresas (nosso objeto de estudo);
- ii) Identificar a relação existente entre as escolas e as empresas e o modo de cooperação entre ambas;
- iii) Analisar o modo como os Formandos e restantes atores perspetivam a formação nas escolas e nas empresas;
- iv) Verificar se o projeto educativo de escola (PEE) e outros documentos (da escola) contemplam a temática das parcerias, da formação de adultos, da formação de jovens, bem como a cooperação existente entre a escola e as empresas;
- v) Fazer um balanço das duas situações de parceria apresentadas, ressaltando eventuais coincidências e, ou, divergências entre os dois casos.

A pesquisa à volta das parcerias, o modo como se desenrolou o processo de seleção para encontrar o campo de observação, entre outras descrições que acompanham um estudo multicaso, serão dadas a conhecer na Parte I (Capítulo IV), bem como os autores em que nos baseámos no âmbito da metodologia e do método utilizado.

De sublinhar, ainda, no que diz respeito à pertinência do presente estudo, que tratando-se de uma dissertação no domínio das ciências da educação, torna-se um desafio investigar nesta área do conhecimento, pelas oportunidades que oferece ao investigador em ciências sociais. Mialaret (1999) refere-se ao campo multifacetado das ciências da educação e à forte ligação que estas concedem a outras áreas do saber, salientando o facto da importância do “tomar contacto” com alguns domínios da “actividade científica contemporânea” (p.85). Na verdade, a abertura das ciências da educação a outros domínios científicos, pode ser perspectivada ao longo da presente investigação, dos quais salientamos a sociologia e a psicologia da educação, a economia, entre outros. As autoras Alves e Azevedo (2010) consideram que investigar em educação é admitir a convicção de ajustar diferentes gramáticas e diversos pontos de vista, no âmbito dos vários domínios, tendo em vista o desenvolvimento de uma visão integral e um entendimento geral dos factos em educação. De facto, a riqueza das ciências da educação está, precisamente, na diversidade de perspectivas disciplinares que coexistem umas com as outras e no modo como se articulam, facultando uma maior abertura para a compreensão de problemas com que nos deparamos neste início do século XXI.

A reflexão sobre como arquitetar um entendimento baseado na inovação e no diálogo entre os vários domínios científicos, fez-nos pensar na elaboração de um quadro teórico consistente e adaptado ao presente objeto de estudo e respetivos objetivos, sem que se façam sentir as tensões próprias de cada campo disciplinar. A relevância científica do tema em estudo, justifica que se estabeleça esse diálogo, embora, face aos problemas sociais que abordamos, como o trabalho, a formação de adultos e de jovens, entre outros, admitamos que possa transparecer um olhar mais sociológico. Para além dos aspetos da vida social, que acabamos de focar, também ambicionamos imprimir uma linha teórico-metodológica à investigação, de cariz interpretativo-compreensivo, que teve a sua génese em Max Weber.

Na verdade, não se afigura uma tarefa fácil para quem investiga em educação, confrontar-se com uma situação de constante debate e de perplexidade. Se, por um lado, as ciências da educação fornecem uma visão holística dos fenómenos, por outro lado, há que ter em conta a precisão científica e a justificação da multiplicidade de “perspectivas presente nessa abordagem” (Alves e Azevedo, 2010, p.2). Há, pois, que conjugar os benefícios da referida multi-referencialidade de que falam Mialaret (1999) e Alves e Azevedo (2010), sujeitando a mesma à construção de um quadro teórico que abrace os vários domínios, criando um ambiente de mediação, entre a possibilidade de compreender os factos educativos e as diversas perspetivas. Críticos como Delamont, Atkinson e Pugsley (2010) evidenciam que a pesquisa educacional, nas últimas décadas, se tem debruçado num espaço reduzido sobre aquilo que são os problemas educacionais, salientando que os traços centrais do mundo educacional são tidos como garantidos, de uma tal maneira, tornando-se mesmo invisíveis. Para os autores, há uma falta de boas hipóteses de trabalho e de problemas prognosticados.

De certa maneira, este parece ser um modo dos autores chamarem a atenção dos investigadores para que, na atualidade, os problemas já não são apenas locais e nacionais, mas sim, extravasam para outros espaços europeus e transnacionais. É o romper das fronteiras e, como evidencia Giddens (2000), os problemas hoje, já não são só locais e nacionais, mas, tornaram-se globais.

Com a globalização e com os efeitos da mesma, verificaram-se grandes transformações, nomeadamente a rápida evolução do tempo e do espaço, detalhes a que o cidadão comum, mas, especialmente, o investigador com responsabilidades na transmissão de conhecimentos, não deve ser indiferente. Como evidência Justino (2010), há que responder de forma adequada “às novas realidades sociais e às perspectivas de desenvolvimento nas próximas décadas” (p. 128). Na visão do autor, a história da educação tem-nos ensinado que as situações de sucesso devem de ser pensadas, planeadas e acompanhar os tempos em constante mutação. David Justino (2010), na reflexão que faz sobre a evolução do sistema educativo português, relembra que o facto de termos “mais educação” não significa termos “melhor educação” (p. 128), sugerindo que o “modelo centralizado do Estado Educador” seja revisto e adaptado aos desafios do século XXI.

Perfilhamos o olhar atento do autor de responder e de encontrar uma solução que se adeque às novas realidades sociais, sendo que, entendemos, uma dessas soluções poderá prender-se com uma maior participação e cooperação entre a escola e as empresas e respetivos atores.

No que se refere ao modo como a presente investigação se encontra estruturada, podemos distinguir duas partes (Parte I e Parte II), para além da introdução e da conclusão, que sintetizamos de seguida:

Na introdução clarificámos o título da investigação, demos a conhecer o âmbito em que a mesma foi efetuada, esclarecemos, muito sucintamente os casos em estudo. Referimos o assunto, bem como a respetiva pertinência. Evidenciámos as finalidades do estudo e indicaram-se as motivações da autora para a realização da presente investigação. Mencionou-se a ligação do tema em estudo às ciências da educação, bem como a outros campos científicos, tendo-se salientado a sua relevância. Muito resumidamente, demos a conhecer aquilo que, pensamos, poderá vir a ser o nosso contributo nesta área do conhecimento e traçámos os objetivos específicos. Por fim, delineámos o modo como o presente estudo está estruturado e resumimos os principais aspetos tratados ao longo dos capítulos.

A Parte I – Enquadramento teórico e empírico, está estruturada em quatro (4) capítulos. Os três primeiros desenvolveram-se à volta do referencial teórico que serviu de base à investigação. O quarto capítulo debruçou-se sobre o percurso empírico, tendo ditado o *design* do estudo.

Ao longo do capítulo I procuramos perceber as mudanças sociais e económicas na atualidade. Focalizámo-nos em autores como Beck (1992, 2010), Giddens (1997, 2000) Beck, Giddens e Lash (2000), para além de outros, com uma visão reflexiva e bastante abrangente sobre temáticas que vieram influenciar muitas das tendências que hoje se verificam. As reflexões sobre a modernidade, como passado relativamente recente, que mantivemos ao longo do presente capítulo, proporcionaram-nos uma compreensão da realidade atual.

O capítulo II iniciou-se com uma abordagem à sociedade do conhecimento e referimos algumas transformações que se estão a verificar na sociedade e na economia. Fez-se alusão às políticas educativas europeias e às competências exigidas pela sociedade do conhecimento para o século XXI, tendo-se realçado o papel da educação e da formação. Traçou-se um breve historial da iniciativa novas oportunidades, referindo a importância desta medida. Focou-se a aprendizagem ao longo da vida, realçando algumas medidas políticas, que influenciaram a educação, a cultura da escola e das empresas e a vida das pessoas.

No capítulo III desenvolveu-se sumariamente um historial sobre as parcerias, tendo nós recorrido ao século XIX, no sentido de entendermos qual a origem da sua criação. Demos conta da evolução do conceito ao longo dos últimos dois séculos, até aos nossos dias. Debruçamo-nos sobre a relação escola-comunidade e apresentamos alguns trabalhos realizados neste âmbito. Procuramos, através da revisão bibliográfica de algumas investigações já realizadas, encontrar contributos teóricos e empíricos de modo a concebermos uma visão global sobre as parcerias e do seu eventual contributo para o quotidiano das escolas, das empresas e atores envolvidos, com o intuito de responder aos objetivos e questão de partida da nossa investigação. Centrámo-nos na relação escola-empresa em contexto de parceria, no âmbito da formação de adultos e de jovens, numa maior aproximação aos casos em estudo. Para tal, constituímos um quadro teórico consistente, que nos permitiu estabelecer a ponte entre a teoria e os dados empíricos a apresentar na parte II da investigação.

No Capítulo IV, descrevemos o percurso que seguimos ao longo da investigação, dos procedimentos que efetuámos para encontrar o campo de observação, a seleção do *Corpus* e dos participantes. Evidenciámos a metodologia, bem como os instrumentos mais adequados ao presente estudo e justificámos as opções tomadas no âmbito do estudo multicaso, da abordagem qualitativa, bem como na recolha e análise de informação.

Fez-se referência à importância da análise documental, quer numa fase de exploração de informação, quer numa fase mais avançada da investigação. Elaborámos um breve historial sobre o projeto educativo de escola (PEE) referindo o momento em que surgiu em Portugal. Aludiu-se à sua importância na vida e cultura das escolas. Para além do projeto educativo, também se fez referência à consulta de outros documentos fornecidos pelas escolas, como, por exemplo, ao plano anual de atividades das mesmas, explicando-se como se efetuou a seleção de informação retirada do PEE em análise, bem como em outros documentos fornecidos pelas escolas.

Por fim, referiu-se a técnica de análise de conteúdo aplicada às entrevistas administradas aos dezoito (18) participantes no estudo e o modo como procedemos no âmbito da codificação, categorização e restantes passos para encontrar as três grandes categorias (temas) e respetivas subcategorias.

A Parte II – Fase interpretativa: apresentação e discussão dos resultados encontra-se estruturada em dois (2) capítulos, tendo-se procedido, em cada um deles, à apresentação e discussão dos resultados. Assim, no capítulo I, apresentamos e discutimos os dados empíricos relativamente ao caso 1 – Escola 1: EBSAL e Empresa ETAL.

No capítulo II, apresentamos e discutimos os dados empíricos relativos ao caso 2 – Escola 2: ESAVATE e Empresa REMA, tendo cada um dos capítulos seguido o mesmo critério no modo de exposição e de contestação dos dados. Sublinhe-se que cada um destes dois capítulos (Parte II) é precedido de uma pequena nota introdutória.

Deste modo, cada capítulo iniciou-se com a apresentação e discussão dos dados empíricos provenientes do resultado da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas e, em simultâneo, foi estabelecido um diálogo entre os dados empíricos e o nosso quadro teórico. Seguiu-se a sinopse efetuada no âmbito da informação resultante da análise documental, respondendo a um dos objetivos específicos do estudo. Quer na análise documental, quer na análise de conteúdo foram apresentados exemplos provenientes do estudo empírico, tentando fazer a ponte entre o campo teórico e o empírico.

Na conclusão elaborou-se uma síntese final tendo-se procedido ao balanço dos dois casos estudados, tendo-se realçado as coincidências e, ou, divergências, das situações em estudo. Seguiu-se uma reflexão sobre o que a investigação trouxe de novo em relação aos trabalhos já realizados.

Referiram-se as limitações do estudo, tendo-se conjecturado alguns trabalhos a desenvolver em futuras investigações.

Finalmente foram apresentadas as referências bibliográficas, as quais incluem leituras complementares, seguindo-se a legislação consultada e a lista de anexos.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO

Capítulo I: Mudanças sociais e económicas na sociedade contemporânea

I.1.1: O efeito da globalização na educação, no trabalho e nas pessoas

Tendo como pano de fundo as mudanças ocorridas na sociedade global nas últimas décadas do século que nos antecede, refletimos sobre o modo como essas transformações globais se reproduzem ao nível da sociedade portuguesa, nomeadamente na comunidade local e educativa, nesta última década e meia do século XXI.

Na verdade, os meandros da globalização e as enormes transformações a que esta nos conduziu, têm, na perspetiva de Beck, Giddens e Lash (2000), Beck, (2010 e 1993), Giddens (2002 e 2000), entre outros autores, implicações na educação, na família e no mercado de trabalho, refletindo-se nas pessoas. Ao invés do pensamento de alguns céticos, ou radicais, que veem na globalização apenas um acontecimento económico (Giddens, 2000, p. 22), tanto Beck (2000), como Lash (2000) observam a globalização como um fenómeno mais vasto, com implicações a nível tecnológico, cultural, social e político. De facto, parece existir um cruzamento de ideias entre os autores acabados de referir, sendo que, no nosso entender, a globalização passou por diferentes fases e cada uma dessas fases teve, e ainda tem, a sua influência nas enormes transformações da vida contemporânea. Não é por acaso, que Giddens (2000) classifica a globalização como “algo de revolucionário” (p.22), sendo que, considera, “tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação”, nomeadamente a partir dos anos 60 do século XX. Na verdade, estas transformações, não têm ocorrido apenas nos últimos dez, quinze anos, uma vez que elas já se verificaram no século XIX, especialmente quando assistimos à passagem do “telégrafo eléctrico”, de Samuel Morse (ponto marcante da história mundial), para a tecnologia de satélite, o que, na perspetiva de Giddens (2000), transmitiu uma ideia de fluxo. À semelhança de Giddens, também Beck e Lash (2000) comungam a ideia de que as novas tecnologias de informação e comunicação originaram mudanças substanciais na vida dos indivíduos, como, por exemplo, na família, no trabalho e na política, sendo que, consideram, ter emergido uma nova era. A ideia de fluxo a que Giddens (2000) se refere, está imbuída de incertezas, facto que explica como fenómeno interior do próprio *self*. Centrado na imagem de fluxo, o autor explica como tudo que nos rodeia é volátil, assistindo-se a uma grande desatualização do espaço e do tempo, explicado pela ausência de certezas quanto ao presente e futuro das pessoas.

Para Beck (2010, 2002,1992), o tema do trabalho e da individualização ocupam uma grande dimensão dos estudos que efetuou, dando a conhecer o modo como interpreta a sociedade contemporânea e a globalização. Para o autor (2010), a discussão sobre o futuro do trabalho é bastante complexa e compara-a com um labirinto, imagem que foi beber a Brecht.

Beck vai mais além e faz saber a dificuldade em discutir este tema, uma vez que são tantos os autores e respetivas opiniões sobre o trabalho, bem como questões a colocar sobre eventuais cenários. E questiona: - *Como pode o futuro do trabalho ser analisado de um modo sistemático na segunda modernidade?*⁵. (Beck, 2010, p.36).

Para tal, o autor propõe que se faça a distinção entre eventuais concepções sobre o trabalho, apelidando de *scenario-building* e, os desafios da segunda modernidade. Para Beck (2010, p.37), o fio condutor da segunda modernidade são a *ciência baseada nas tecnologias da informação*, a *globalização*, a *crise ecológica* e a *individualização*. Nesta linha de pensamento, aconselha a que os mesmos sejam analisados e que se compreendam quais as suas consequências para o futuro do trabalho.

Num tom, que nos transparece como uma voz crítica, o autor salienta o aspeto redutor do que diz ser, a maior parte dos argumentos que incidem sobre o trabalho, acentuando que eles giram à volta das questões: - *sim* ou *não*, *fim* ou *voltar* ao estado normal de pleno emprego, *esperanças* e *preocupações*. Assim, Beck (2010) traça algumas linhas de orientação, sugerindo, em primeiro lugar, que se comece por distinguir algumas hipóteses dentro de um quadro de referência de sociedade de pleno emprego. Na perspetiva do autor, todos os modelos têm um ponto em comum - a necessidade de reformas e a redefinição de trabalho, caso o cenário de *pleno emprego* seja substituído por uma sociedade de *multiatividades*. Beck (2010) sublinha alguns momentos de divisão entre aqueles que prescrevem que a sociedade de *pleno emprego acabou para sempre*, e, os que lembram que ela (sociedade de pleno emprego) *regressará um dia*.

Quanto ao tema da ação política, a que Beck (2002) dedica igualmente algumas das suas reflexões, permite-lhe um outro olhar sobre o modo de desenvolvimento político no período do capitalismo universal da globalização. Para o autor, os resultados do momento atual⁶ prendem-se com o modo como as sociedades se organizaram politicamente na modernidade clássica, seguindo o modelo do Estado nacional. Sublinhe-se que o entendimento que aqui sintetizamos de Modernidade, fundamenta-se na perspetiva de Habermas (1987), ao evidenciar que a Modernidade teve lugar no período do iluminismo tendo-se desenvolvido com base na ciência e na razão. Período em as reformas sociais beneficiam dos conhecimentos científicos e técnicos, face à influência da tecnologia sobre a natureza que se fez sentir, contribuindo para o aperfeiçoamento da conjuntura humana. Na perspetiva do autor, a lógica que tem orientado a configuração do modelo europeu deve ser colocada de lado, e, ao invés, deve-se apostar numa europa cosmopolita, face à natureza, cada vez mais solidária em que estão diretamente implicados os vinte e sete (27) estados membros. Apesar do olhar crítico de

⁵ Tradução nossa da versão inglesa "How can the future of work in the second modernity be analysed in a systematic manner?"

⁶ A interpretação de momento atual ou contemporâneo não gera consensos na literatura. Para uns, como, por exemplo, Bauman, apelida o tempo presente de modernidade líquida. Beck, de modernidade reflexiva. Quanto a Giddens, por vezes aparecem as nomenclaturas de modernidade tardia e de modernidade reflexiva. Na nossa perspetiva, esta última pode ter a ver com uma fase mais tardia do seu percurso.

Beck (2002) para com o estado-nação da primeira modernidade, o autor realça que sem este (estado-nação), a Europa era impensável e irreal. Ainda seguindo esta linha, Beck (2002) pensa que se deve ao estado-nação a possibilidade de a Europa assegurar, no futuro, a sua continuidade. Mas o olhar crítico do autor estende-se aos estados que compõem a UE e às assimetrias, nomeadamente, as económicas, existentes entre eles. Na verdade, perfilhamos esta visão do autor, sendo que, todos os dias nos confrontamos com situações decisivas de países que querem impor-se e fazer impor as suas ideias a outros mais fragilizados. Veja-se como Beck (2002) perspetiva essas disparidades, trazendo ao de cima a abordagem demasiadamente tecnocrática das instituições supranacionais. O autor alerta também para a pouca relevância atribuída ao sujeito, associando esta ideia ao egoísmo de estados mais poderosos que influenciam as decisões políticas da UE. De facto, estas assimetrias entre os estados ainda hoje se fazem sentir, pelo que, interpretamos que a compreensão dos fenómenos que aconteceram com a globalização em datas anteriores e, que efetivamente têm repercussão nos dias de hoje, passa por um entendimento do período que nos antecedeu – a modernidade. Essa compreensão, na perspetiva de Beck, Giddens & Lash (2000), passa pela reflexão sobre as ações do passado e pela tomada de consciência da falha dos ideais humanistas.

A pós-modernidade, ou idade contemporânea, como geralmente é conhecida, é, para nós, uma crise de sentido criado pelas grandes expectativas que tínhamos em relação à época anterior (época moderna).

Pese embora nem sempre as opiniões de autores como Beck, Giddens e Lash (2000) sejam convergentes quanto à divisão e interpretação das referidas épocas, gera-se algum consenso entre eles, ao reconhecerem a existência de pontos em comum nas teorias que desenvolveram. Saliente-se o facto de considerarem a fase de transição da história entre a modernidade e a pós-modernidade como modernidade reflexiva. Este período, tido como controverso, é marcado por um contexto onde mora a incerteza, a reflexividade da modernidade, bem como a especialização e diferenciação dos indivíduos conduzindo a que cada um tenha que decidir a sua própria narrativa. Beck (2010) fala na necessidade de cidadãos ativos, e de consciência cosmopolita, o que, na nossa perspetiva, parece aproximar-se de uma visão de globalização que ultrapassa a económica. No entanto, para o autor, não há apenas uma globalização, mas várias, salientando, o crescimento da interligação existente entre assuntos políticos e económicos, que associa a um novo jogo de poder mundial, que implica redefinir regras de poder entre os estados, movimentos da sociedade civil e o capital. O autor considera, um risco para os trabalhadores e, também, para o estado, a fuga de capital para outros mercados. Na perspetiva de Beck (2010), a mão-de-obra mais barata, bem como a utilização da tecnologia da informação, utilizada para reorganizar a divisão da mão-de-obra em escala global e de a utilizar noutro local, funcionaria como uma arma para aumentar os lucros.

Naturalmente que este é um risco para os trabalhadores, que poderão ver o seu local de trabalho em perigo, mas também para o Estado, que não receberia os seus impostos.

Neste sentido, também Giddens (2000) foca a dificuldade do Estado em acompanhar todo o processo de globalização, face à velocidade com que as relações sociais se movem, permitindo que acontecimentos locais se desloquem rapidamente e se tornem visíveis em qualquer parte do mundo.

Corroboramos com as ideias dos autores, especialmente, quanto às suas reflexões no âmbito de temas que alertam os cidadãos para alguns riscos, face ao que a sociedade atual exige, e sobre o papel que a tecnologia da informação e da comunicação poderá ter na transformação da vida das pessoas e nos seus trabalhos.

No entanto, os autores deixam vozes de esperança, e remetem-nos para a hipótese de sermos ambos, pessimistas e otimistas. Entendemos estas palavras como assumindo uma atitude preventiva, isto é, encontrar uma forma de combater o risco e, outra, otimista, que poderá ser vista como confiança no futuro e em nós próprios. A conciliação destas duas perspetivas, poderá ser uma forma de colmatar o clima de incerteza e de dúvida que se estende às instituições e às pessoas, de que Beck, Giddens & Lash (2000) tanto falam. Na vertente política, desenvolvida pelos autores acabados de referir, parece ser consensual a ideia de incentivo ao acesso à educação, através das políticas educativas e seus responsáveis, como uma forma de prevenir situações de risco, como sejam a falta de inserção profissional e social e, conseqüentemente, o desemprego. Para tal, os autores relembram a importância de todos cooperarem na melhoria e na qualidade do ensino, pois, acrescentam, só assim se pode aspirar a uma educação para todos e onde os cidadãos se sintam felizes.

Na verdade, no nosso entender, quer os governos, quer as instâncias nacionais e transnacionais têm uma palavra a dizer no âmbito destes males do século, como os acabados de referir, evitando situações de pobreza extrema e de outros males que daí possam advir.

I.1.2: A sociedade do conhecimento e a emergência de uma nova economia

Feita uma reflexão sobre o que acaba de ser exposto, ou seja, sobre o período que nos antecedeu, e do modo como se procedeu a transição da época moderna para a pós-moderna, pensamos poder concluir que os períodos de transição são sempre momentos de grande complexidade e de incerteza. Vejamos, muito sucintamente, como as transformações ocorridas nas últimas décadas têm contribuído para mudanças quer na economia, quer na sociedade em geral, ao ponto de se discutir a emergência de um novo tipo de economia e de sociedade.

Um leque variado de autores, incluindo alguns clássicos, nomeadamente Lyon (1992), deu-nos conta da evolução da sociedade de informação quer a nível nacional, quer internacional, e como esta contribuiu para o desenvolvimento da sociedade. Sob este novo tipo

de sociedade, os argumentos para uma designação e perspetiva de análise mais adequada, estende-se a várias perspetivas. Denominada por uns, nomeadamente, Touraine (1970), de sociedade programada, face ao seu poder de sedução e manipulação, o autor foca a sua análise nas relações sociais, provenientes dos conflitos das novas classes. Assim, o autor distingue entre aqueles que detêm o conhecimento e os que controlam a informação, considerando serem estes os ingredientes que opõem as classes, referindo os novos movimentos sociais, como o estudantil, o ecologista, das mulheres, entre outros, que se inserem contra novas formas de dominação para controlar a informação e as mudanças.

Numa outra perspetiva, Toffler (2003), reconhece as mudanças ocorridas no passado, considerando-as como consequências da primeira revolução agrícola e da segunda revolução industrial. No entanto Toffler (2003) faz saber que elas não se cingem a esses dois momentos da história (revolução agrícola e industrial), mas, também são fruto da revolução da informação e do conhecimento. Baseando-se neste ponto de vista, o autor sublinha a existência de três períodos de evolução económica. Uma era agrícola, a que chama de primeira vaga e que teria sido conduzida pelo trabalho físico. A segunda via - era industrial, terá sido dominada pelas máquinas e a terceira via – era da informação ligada aos trabalhadores do conhecimento, tendo-se iniciado em finais da década de 60, que, na sua perspetiva, permanecerá por muito tempo.

Por seu lado, Castells (2005), sob a designação de sociedade da informação, refere tratar-se de um conceito bastante polémico face à sua ambiguidade, particularmente ao colocar a ideia de uma relação causal entre as tecnologias e as mudanças de natureza social. Referindo-se à importância da sociedade do conhecimento nas economias emergentes, Castells (2005) evidencia a sua perspetiva contemporânea no que toca a aspetos que se prendem com a informação em rede e com a economia informacional global. Para o autor, “as redes constituem a nova morfologia das sociedades e a difusão da sua lógica modifica substancialmente as operações e os resultados dos processos de produção, experiência, poder e cultura” (Castells, 2005, p.605).

Na nossa perspetiva, há que dar tempo suficiente para que as estruturas e as pessoas reflitam e organizem os seus tempos e espaços. Deste modo, a nossa situação é de questionamento constante, nomeadamente, sobre o modo como enfrentamos a época atual, sobre os ensinamentos que transportamos da anterior e, especialmente, como perspetivamos o futuro. Partindo do pressuposto de que a globalização, para além da sua natureza económica, tem também uma vertente tecnológica, cultural e política, resumimos alguns aspetos que, na nossa perspetiva, poderão ter tido uma interferência na vida das escolas, das empresas e das pessoas. A justificar o que acabamos de dizer, veja-se, por exemplo, a utilização de técnicas e meios aperfeiçoados na interação e permissão de criação de redes a vários níveis, como por exemplo, local, regional, nacional e mesmo internacional.

De facto, quer do ponto de vista quantitativo, especialmente a partir dos anos 60 do século XX, quer do qualitativo, verificou-se uma grande diversidade de linguagens e de suportes informáticos. Podemos mesmo dizer que o desenvolvimento dos meios de informação e de comunicação modificou inteiramente os contornos de informação tradicional, tendo tido grandes consequências a nível social, e mesmo ao nível cultural, como, por exemplo, uma brusca desvalorização da informação e do saber humano. A ideia de circunscrever a aprendizagem a um período restrito e inicial da vida, passou a reportar-se ao passado. Assiste-se ao emergir de um novo paradigma, o qual valoriza a aprendizagem de métodos de trabalho, ideia sustentada pelo conceito de educação permanente, na qual a pesquisa de informação, a reorganização e sintetização da mesma ganham corpo. Também é dada relevância ao modo como essa informação é apresentada e comunicada, nomeadamente sobre a forma de novos suportes, os quais são encarados como ações que caracterizam uma nova pedagogia. Queremos com isto dizer, que o professor, para além de recorrer às tecnologias de informação e comunicação para ampliar o seu conhecimento, age como um mediador perante o aluno, conduzindo-o a ser mais autónomo, também na forma de aprender, incentivando o gosto pelas tecnologias e pela pesquisa, criando momentos e espaços de autoformação. De facto, a tecnologia está ligada à escola de massas e ao desenvolvimento dos sistemas escolares. Se, por um lado, são sentidas mudanças nos meios utilizados, por outro lado, as mudanças sentidas são visíveis especialmente na transformação de atores consumidores, em atores produtores de meios de aprendizagem. Exemplificando, assiste-se a uma transformação nas práticas educativas, e no papel desempenhado pelo professor e, conseqüentemente, na relação dos alunos com o saber. Como nos diz Ambrósio (2000), o professor, ao longo do tempo foi alterando o seu posicionamento na relação com o saber, tendo passado de uma mera “fonte e detentor de um saber concreto e delimitado aos saberes” (p.75), a um “intermediário humano, que coordena e gera os mecanismos de acesso à informação e aquisição do conhecimento mundial”. Na verdade, esta mudança coloca o professor num patamar central “no esforço coletivo de desenvolvimento científico, tecnológico e económico mas também do desenvolvimento pessoal e social dos jovens” (p. 75). Face às transformações verificadas na escola e seus atores, expostas ao longo do presente subcapítulo, começa a ganhar sentido um projeto educativo de escola que articule atividades de produção que se estendam aos vários grupos disciplinares, bem como à mediateca, onde esta seja vista como um espaço renovado e, conseqüentemente, uma nova forma de inovação organizacional. Assiste-se, assim, ao desenvolvimento de atividades (curriculares e extracurriculares) promovidas e mencionadas nos projetos curriculares de cada turma, bem como no plano de atividades anual da escola, que passam a ser acessíveis através dos meios de informação e comunicação e mesmo da internet. Este é um novo modo de apresentar e colocar à disposição de todos, mesmo daqueles que são exteriores à escola, uma série de bens culturais, promovendo a interação entre os vários atores e, conseqüentemente, conduzindo a uma nova

gestão dos tempos e dos espaços. De facto, os meios de comunicação tornaram-se componentes fundamentais e partes constituintes das formas de organização social e de configuração cultural da contemporaneidade, características criadas pelos fluxos globalizadores que as transportam. Castells (2005) recorda que estas alterações, que estão a ser difundidas em todo o mundo, refletem uma nova forma de organização social, atribuindo as mesmas ao facto de, na sua perspetiva, hoje vivermos numa sociedade em rede⁷.

O olhar crítico de Manuel Castells (2007), alerta-nos para o modo como a globalização tem contribuído para o desenvolvimento de expressões, como, por exemplo, identidades coletivas, que, segundo ele, colocam em perigo a noção de democracia política e questionam o estado-nação. O autor comenta a extrema importância do termo identidade, que, na sua perspetiva, é fonte de significado e experiência de um povo. Na verdade, parece haver uma intenção por parte do autor, em fazer a distinção entre as instituições e algumas culturas do moderno para o pós-moderno, chamando a nossa atenção para as transformações que se estão a verificar. Na nossa perspetiva, Castells (2007) tem como ideia chamar a atenção para a perda de poder e de domínio que o estado mantinha sobre os meios de comunicação e sobre as instituições, a título de exemplo, a escola, que, segundo o autor, parecem ser uma realidade.

Castells (2007) tenta explicar esta situação dúbia, por um lado, através do tempo histórico e da tradição e, por outro, atribuindo a causa da diminuição do poder do estado, àquilo que apelida de fluxos de poder, nomeadamente, a globalização, seja ela económica, comunicacional, ou outra. Ao realçar o controlo sobre a economia, que outrora era feito pelos estados e hoje é dificultado pelas pressões exercidas pelas grandes instâncias financeiras, o autor está, de facto, a admitir que o estado está a perder a sua legitimidade face à falta de confiança na classe política em todo o mundo. A voz crítica do autor estende-se à forma como o estado está a perder a oportunidade de se legitimar através da criação de benefícios sociais, mediante políticas públicas, que lhe permitiam criar diferenças fundamentais face a outras instituições, devido à transnacionalização da produção de bens e serviços. De facto, o cenário que o autor nos retrata através do seu livro *O poder da identidade* (2007), leva-nos a pensar como a legitimação do estado está em perigo e corre o risco de ser suplantada por forças internacionais e nacionais, que espreitam o momento certo para se afirmarem como detentoras de uma cidadania global e local, respetivamente. Mas será mesmo assim? De que identidade nos fala Castells? Da nacional, da local, ou da criação de uma identidade europeia?

Entendemos a apreciação crítica de Castells (2007) aos estados que compõem a UE, como um alerta, sendo que, passados cerca de uma dezena e meia de anos, a Europa parece estar a interpretar a crise e a criar respostas políticas aceleradas, como é o caso da - estratégia Europa 2020⁸. Esta, tem como intuito o delineamento de medidas dos respetivos programas

⁷ No seu livro *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (2007), (2ª ed., trad.).

⁸ Informação recuperada em: http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm em Dez.2014.

nacionais, que se prendem com planos de recuperação, reformas estruturais e que se adaptem à natureza específica de cada país. A estratégia europa 2020 convida os estados membros a debruçarem-se sobre a formulação prévia dos seus próprios objetivos e a refletirem num melhor modo de cooperação entre os estados. Mas estarão, na verdade, os estados membros a fazer esse exercício de reflexão? Que estratégias utilizam no levantamento de problemas que os conduza à definição antecipada dos seus próprios objetivos?

Como referimos no capítulo I, as políticas públicas educativas têm aqui um papel muito importante a desenvolver e, como declaramos a propósito dos autores Beck, Giddens e Lash (2000), já no início do século XXI, os autores perspetivavam a necessidade de reformas como ação prioritária, mas que, passados dezasseis anos, ainda hoje parece fazer-se sentir essa necessidade, embora, consideremos, que já muito foi feito nesse sentido. No entanto, pensamos, muito mais poderá ser realizado, nomeadamente no que diz respeito ao incentivo e apelo à participação e à cooperação das instituições e dos cidadãos na vida quotidiana das escolas e do seu meio envolvente. Inspirados pelo pensamento de Ambrósio (2000), que há mais de uma década sublinhava que “Os conteúdos curriculares e os métodos pedagógicos devem valorizar a educação como factor e instrumento de coesão social e a formação global do indivíduo” (p.77), entendemos que os conceitos de participação e de cooperação, poderiam ser parte integrante dos currículos, no sentido de serem mais trabalhados e interiorizados pelos atores. À luz do que Ambrósio escreveu, trata-se de cultivar uma cultura em que todos os cidadãos tenham a oportunidade de progredirem a nível pessoal e social, desenvolvendo capacidades no âmbito da “cidadania, educação dos sentimentos, educação, ética, estética, moral, etc)” (p. 77).

Assinale-se, no entanto, a preservação da identidade da escola, da comunidade, em suma, do país, entendendo nós que cada um destes espaços tem as suas especificidades.

A linha de pensamento desenvolvida sobre a sociedade do conhecimento e o olhar sobre as políticas nacionais e europeias, na nossa perspetiva, encontra razões que fundamentam a ideia de que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) interferem nas estruturas sociais e na vida das pessoas, sendo o seu impacto extensível aos vários campos das relações humanas. Lembremos que também o setor financeiro foi sofrendo alterações face à inovação tecnológica e mudança institucional. Como evidencia Carr (2008), os tempos em que vivemos representam uma grande precisão na forma de gerir as pessoas. Para além disso, o autor sugere que cabe à empresa impor uma atitude e uma atmosfera ambiente que as pessoas se possam autogerir e que pretendam fazer parte dela, procurando contribuir para a criação de uma sociedade mais justa e mais sustentável. Para Carr (2008), conceitos como - valorizar a colaboração entre as pessoas que se encontram à volta de nós – e, – viver em comunidade – é crucial na sociedade do século XXI.

I.I. 3: As políticas educativas europeias e nacionais e a aprendizagem ao longo da vida

As políticas educativas em Portugal, à semelhança de outros países, têm sofrido uma grande influência europeia, nomeadamente sobre o modo como são conduzidas, especialmente quando centradas no paradigma da aprendizagem ao longo da vida (ALV). No contexto de uma sociedade globalizada, onde o acesso ao conhecimento se faz sentir rapidamente, face à inovação tecnológica, a aprendizagem ao longo da vida adquiriu grande relevância nos discursos políticos, tendo-se transformado numa fonte de influência e de apoio ao acesso ao mercado de trabalho. Na atualidade, os textos divulgados pelas estruturas supranacionais, bem como, os discursos políticos emitidos no âmbito da educação, mencionam de uma forma exaustiva a ideia de educação ou de aprendizagem ao longo da vida, como uma das prioridades políticas para a educação e formação.

Lima (2003), lembra que quer o conceito de aprendizagem ao longo da vida, quer o de formação, não são novos, sendo que, já no início dos anos 70 do século passado, os mesmos remetiam, no âmbito do quadro teórico, para “o ideal de educação permanente” (p.129)¹⁹. O autor refere que a expressão educação permanente teve como fundamento, segundo o relatório da UNESCO, denominado “Aprender a Ser” e dirigido por Edgar Faure, a realização de “uma cidade educativa” para as políticas educativas futuras.

Para Tanguy (2003), há dificuldade em acompanhar a evolução de alguns conceitos, como, por exemplo, educação permanente, educação de adultos, educação recorrente, entre outros, expressões que dominaram a arena política e os textos legais franceses até 1971, altura em que a lei regulamentava as referidas matérias. Lucie Tanguy (2003) acrescenta que a partir desta data é a palavra formação que adquire uma maior predominância, a título de exemplo: “...formation permanente, formation continue, formation professionnelle continue, etc” (p.120)²⁰. Na perspetiva de Tanguy (2003), tal facto deve-se a “un glissement sémantique opéré dans les années 1970 qui indique des changements d’orientation de ces actions sans vraiment révéler leur sens”. Das palavras do autor, poder-se-á perceber um tom crítico à plasticidade das leis, sujeitas a modas e, por vezes usadas de forma a servir outras instituições, por exemplo, sindicatos, mas também outras componentes da sociedade, na forma de bem público. Sublinhe-se que ambas as expressões – educação e formação – constam do referido documento legal de 1971. “Les deux notions éducation et formation, figurent pourtant dans le titre de la loi de 1971” (Tanguy, 2003, p.120).

¹⁹ Lima, L. “Formação e aprendizagem ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de miró” In: *Cruzamento de saberes: Aprendizagens sustentáveis* (2003, pp.129-148).

²⁰ Tanguy, L.. “La formation permanente en France, genèse d’une catégorie (1945-1971)”. In: *Cruzamento de saberes: Aprendizagens sustentáveis* (2003, pp.119-128).

Para Pinto (2003, p.212)²¹, este parece ser “o resultado de um compromisso entre interesses e concepções divergentes protagonizados, neste caso, pelo patronato, organizações sindicais e políticas dos assalariados, partidos, associações”.

Taguy (2003) tem uma interpretação da evolução dos conceitos, bem como da expressão bem-estar, ligada à formação, que, na sua perspetiva, se prendem com orientações distintas, que foram explicadas ao longo do tempo. O autor exemplifica o caso da expressão formação ao longo da vida, que tanto em Portugal, como em França, não se registou unanimidade no uso do termo, tendo sido substituído por educação ao longo da vida.

Face à complexidade que alguns conceitos suscitam, como os acabados de retratar, também o de aprendizagem ao longo da vida tem evoluído ao longo dos tempos, devido a manifestações e significados diversos. Quanto a este último, alguns críticos consideram-no excessivamente vasto e, mesmo, vago, isto é, de difícil classificação. Na verdade, perfilhamos a ideia de autores que, à semelhança de Taguy (2003) ao referir-se ao conceito de formação, comentam que na base de alguns conceitos podem estar inseridas diferentes correntes, cada uma obedecendo a ideais ideológicos diferentes, mais do que ocultar a ligação à política que o tema da formação suscita desde a sua origem. De facto, muitas são as indecisões que surgem nas referidas terminologias e na sua aplicação, como já referimos.

Nos capítulos anteriores aludimos às profundas alterações sociais a que temos assistido ao longo das últimas décadas e atribuímos as respetivas modificações à influência das políticas educativas europeias sobre as políticas educativas nacionais dos países que compõem a zona euro. Para além dos autores referidos, a nossa ideia encontra fundamentação em Ambrósio (2006) que refere que as políticas educativas da atualidade encontram apoio no paradigma que move a noção de ALV – *Lifelong Learning*. Para a autora, este conceito, que despontou no espaço da UE, representa um modo de regular o estado, a educação e a economia, na referida área. A autora alerta para o risco de este conceito poder vir a alimentar alguma confusão com outras noções utilizadas ao longo da história da educação, como por exemplo, educação permanente, e de se tornar, à semelhança de outros, num conceito reducionista. De facto, o conceito de ALV (*Long life learning*), face às diferentes perspetivas e abordagens que se movem no espaço educativo e político europeu, tem dado lugar a momentos de debate, nomeadamente no interior da comunidade científica. Em Portugal, as tendências mais recentes das políticas educativas aludem para uma transformação do modo de regulação do ensino, da conceção de educação e das definições normativas de algumas relações entre intervenientes. O modo como algumas orientações espelha alterações no modo de perspetivar a escola, sabendo que, para além de alterarem alguns papéis dos atores escolares no âmbito normativo, elas também esboçam o quadro de oportunidades e de inquietações das escolas e respetivos atores. Parece haver hoje uma

²¹ Pinto, J. M..“Síntese de textos da Conferência Internacional” In: *Cruzamento de saberes: Aprendizagens sustentáveis* (2003, pp. 207-220).

menor coincidência entre o modelo anteriormente em vigor, que atuava como elo de ligação da administração central na defesa de um estado educador e de uma escola pública, e as medidas tomadas mais recentemente no âmbito da descentralização e da autonomia. Hoje, o enquadramento jurídico-normativo recorre a um modelo de organização escolar arquitetado de acordo com o contexto local em que se inscreve. Deste modo, os documentos que legitimam as normas legais à escola, incumbem-lhe a responsabilidade e o dever de manter um relacionamento mais impulsionador e mais chegado com a comunidade vizinha.

Alves (2010), por exemplo, ao considerar a ALV “como eixo central das políticas educativas” (p.8), interpreta a ALV como um modificador que mexe com a vida das pessoas, provocando mudanças, não só a nível económico, mas também quanto ao modo como é encarada pelas pessoas a nível particular. Perfilhamos a ideia de Alves (2010), entendendo nós que a aprendizagem ocupa um lugar fundamental na vida das pessoas e que pode ocorrer em qualquer espaço e tempo de vida “...conferindo sentidos novos e diversos à educação na vida dos indivíduos” (p.21).

Pires (2010, p.107) faz referência à OCDE e à UE no modo como têm distinguido “a importância da criação de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (p.108), tendo igualmente destacado a importância desta (ALV) na ampliação a “todos os tipos de público”. Pese embora as respetivas ilações estejam mais ligadas ao contexto do ensino superior, face ao estudo empírico que a investigadora realizou, a verdade é que, estas oportunidades não acontecem apenas no espaço ensino superior, mas também noutros espaços, como por exemplo, no ensino secundário. Damos prioridade a este nível de ensino, uma vez que este se enquadra no nosso objeto de estudo. Assim sendo, a nossa reflexão recai nos adultos e nos jovens que veem na formação, uma oportunidade de mudança, seja ela pessoal, profissional, ou outra. De facto, hoje, mais do que nunca, as exigências são grandes, especialmente quando se trata de instâncias europeias e transnacionais que têm em vista a criação de uma sociedade de conhecimento mais justa e mais abrangente a todos os cidadãos, impondo, para isso, medidas de intervenção. Hoje fala-se numa educação que prepare os indivíduos a serem mais autónomos, criativos, mais críticos e mais reflexivos, tendências que se prendem com a exigência das instituições europeias. Questionamo-nos, no entanto, se as pessoas (adultos e jovens) estão a receber a formação na escola mais ajustada ao tempo presente e para a exigência de uma profissão. As instituições empresariais põem em causa a formação adquirida na escola e atribuem à escola alguma insuficiência para preparar a pessoa para a vida atual. No caso dos jovens, por exemplo, alguns críticos do sistema educativo, comentam o facto de estes acabarem a sua escolaridade obrigatória sem terem conhecimento das realidades que se prendem com uma profissão, ideia que tem merecido alguma reflexão também por parte de alguns organismos, nomeadamente pela OCDE e pela UE, desde os finais do século XX. De facto, bebemos algumas das ideias preconizadas pelos autores referenciados ao longo do presente subcapítulo, especialmente por aqueles que atribuem importância relevante ao papel

desempenhado pela ALV e pela sociedade do conhecimento. Na verdade, estes parecem ser, no atual contexto internacional, europeu e nacional, impulsionadores de mudanças, quer a nível social, quer económico.

I. I. 4: Um breve olhar sobre as políticas públicas educacionais

Efetivamente, a constante mudança de políticas parece levar os interessados por estas matérias e, também, todos aqueles que são mais atingidos por estas indecisões, a tensões constantes, criando um clima de incerteza. Para além disso, as políticas educacionais não parecem assegurar a estabilidade necessária que o sistema educativo precisa. Confundem-se os conceitos, perante a ambiguidade, polissemia e à não delimitação dos mesmos, como a literatura acabou de nos revelar²². Também Biesta (2005), na sua reflexão sobre educação, traz ao de cima aquilo que considera serem os discursos dominantes das últimas décadas, especialmente centrados à volta da aprendizagem. No ponto de vista do autor, torna-se necessário procurar uma linguagem da e para a educação, que realmente vá ao encontro do que são os seus verdadeiros problemas, ou seja, nas palavras do autor, “about the content and purpose of education” (Biesta, 2005, in: introduction). O autor contrapõe-se aos discursos de que essa nova linguagem da aprendizagem, permite uma maior compreensão da escola como mudança económica entre fornecedor e consumidor, alertando para os perigos do trabalho dos professores e do próprio processo de ensino, passarem para um segundo plano. Para além disso, Biesta (2005) considera a confiança e a responsabilidade, para além de outros, como constituintes importantes daquilo que são as relações verdadeiramente educacionais.

A nossa reflexão centra-se na tendência de alguns discursos sobre as políticas da educação, e, de conceitos como os de educação, formação e da aprendizagem ao longo da vida, bem como outros. Interrogamo-nos sobre se não estaremos nós a ir ao encontro de modismos, aparentemente inovadores, que têm surgido ao longo de diferentes épocas, no palco de várias arenas políticas, com a pretensão de responder aos problemas educativos.

Na nossa perspetiva, algumas destas fragilidades poderão estar ligadas ao aspeto instável do fluxo da globalização que, na ânsia de responder prontamente às exigências da sociedade do conhecimento, se tem revelado incapaz para o fazer. Por outro lado, o setor económico então prevalecente, talvez não tivesse ainda acordado suficientemente para enfrentar os desafios da globalização, e, por conseguinte, não tivesse sentido necessidade de uma maior ligação ao setor educativo, como a que hoje se verifica. Corroboramos com autores como Biesta (2005), entre outros, que assumem uma posição híbrida de que os mesmos (conceitos) corresponderam no passado, a diferentes formas de responder aos problemas educativos, embora consideremos, que os mesmos tentavam responder a contextos e lógicas diversas, como se verifica nas noções de educação permanente, de aprendizagem ao longo da

²² A título de exemplo, ver Lima (2006).

vida, entre outros. Esta situação dúbia, leva-nos a refletir no modo como por vezes conceitos algo ambíguos, face à sua pluralidade de sentido e de interpretação, correm o risco de, mais cedo ou mais tarde, serem ultrapassados por novos conceitos que acompanhem o evoluir das situações políticas nos países da UE e respetivos interesses económicos.

Face à importância das políticas públicas educacionais na vida das escolas e na dos cidadãos, cabe aos estados ter um papel regulador e vigilante sobre o controlo das mesmas. A acrescentar a esta linha de reflexão, pensamos igualmente na possibilidade de ser levado em conta, o facto de não se adaptarem conceitos, que tiveram algum sucesso noutros países, mas que poderão não se adaptar à realidade portuguesa.

Capítulo II: A importância da iniciativa novas oportunidades na formação de adultos e de jovens

I.II.1: Breve historial da iniciativa novas oportunidades

A iniciativa novas oportunidades (INO) surgiu como exigência do governo de Portugal, em 2006, em resposta a alguns indicadores divulgados por várias organizações europeias e internacionais, que evidenciavam a importância da qualificação, apontando-a como um impulsionador de crescimento económico e como forma de promover a coesão social.

Tendo como um dos principais objetivos facultar um impulso à qualificação dos portugueses, incentivando-os a uma forte participação, a referida iniciativa dirigiu-se a diferentes atores do sistema de educação e de formação. Para fazer face à economia do conhecimento da atualidade e, para que todos se sentissem munidos de competências fundamentais, o referido programa tinha como limiar de referência, o nível secundário na qualificação de jovens e de adultos. A importância da INO fez-se sentir em Portugal, especialmente na sua relação com as comunidades locais e com as empresas. À medida que as políticas públicas educativas apostaram em programas, que a INO foi um exemplo, assistiu-se a uma maior aderência das empresas a planos de formação, quer no seu interior, quer com outras entidades de formação, nomeadamente com as escolas públicas. (*Revista do Ministério do trabalho e da solidariedade social*, 2006, 4ª ed./Ministério da educação).

A criação da INO assentou em dois pilares essenciais. Por um lado, colmatar os índices de alfabetização de adultos, que predominavam à data (2006), no nosso país, nomeadamente no seio de trabalhadores no ativo, mas, também dos que ocupavam uma grande faixa de desempregados e de trabalhadores inscritos nos centros de emprego. Por outro lado, gerar oportunidades novas para os jovens, fazendo do ensino profissional de nível secundário uma verdadeira opção de escolha, criando estágios para os alunos do 12º ano que frequentavam os referidos cursos. Em suma, pretendeu-se uma maior ligação da escola ao mundo do trabalho. Esta ideia foi de encontro ao desejo das escolas, que queriam ver problemas que as afetavam resolvidos e que se prendiam com os casos de insucesso e de abandono escolar precoce. No que diz respeito às empresas, o seu objetivo primordial foi o de encontrar respostas às suas necessidades, fosse para os recursos humanos que já se encontram integrados nas empresas, fosse para a integração de novos trabalhadores, capazes de responder às carências de especialização em áreas sentidas por elas. Quanto aos formandos adultos e aos alunos dos cursos profissionais, o programa da INO centrou-se em proporcionar aos primeiros, uma segunda oportunidade de formação (qualificação), e, aos segundos, uma ampla escolha formativa que fosse de acordo com os seus desejos. A INO teve

ainda o mérito de proporcionar acordos entre escolas e centros de formação, com o instituto de emprego e formação profissional (IEFP), com as comunidades locais, autarquias, bibliotecas, empresas, entre outras, face às necessidades de uma maior colaboração entre as várias instituições. Num contexto bastante alargado, fez-se sentir a necessidade de alargamento da rede nacional de centros novas oportunidades, iniciada em 2006, e consolidada durante 2007. Esta estratégia foi utilizada para aumentar as ofertas de qualificação disponíveis. Para além disso, pretendia-se a concretização de respostas às expectativas dos ativos que aderiram à referida iniciativa e aos acordos contraídos no âmbito dos protocolos celebrados (ANQ, 2007).

Saliente-se o facto de esta estratégia de alargamento da rede nacional ter acordado alguns critérios, que indicamos: - Cobertura territorial, capacidade técnica e diversidade institucional. Esta, destinou-se a garantir a mobilização de atores, recursos e competências essenciais ao cumprimento dos objetivos definidos. Quanto à capacidade técnica, ambicionou-se ajustar aos níveis de serviço definidos na carta de qualidade, aprovada pela ANQ, (I.P.). Com a cobertura territorial pretendeu-se reforçar os níveis de acessibilidade (geográfica e setorial) aos seus públicos (In: Diário da república, 2008, pp. 2898, 2899 ²³).

Nos casos estudados da presente investigação, foram firmados acordos de parceria entre as instituições parceiras - escolas e empresas - no âmbito da formação de adultos e de jovens, tendo estes obedecido aos critérios estipulados pela legislação e pela ANQ, (I.P.).

De salientar que uma das maiores preocupações da INO foi procurar adequar a oferta formativa dos estabelecimentos de ensino às necessidades dos agentes locais, bem como reforçar o processo de reconhecimento de competências adquiridas por parte dos trabalhadores ao longo da vida.

A INO foi tida como uma das mais importantes políticas públicas dos últimos anos, no âmbito da qualificação dos cidadãos e promoção dos seus recursos humanos. Por um lado, é dada uma segunda oportunidade à população adulta, facultando-lhe o direito a uma educação-formação mais ajustada ao tempo presente. Por outro lado, tenta-se melhorar as condições de escolarização de jovens, proporcionando-lhes mais escolhas formativas e um primeiro contacto com o mundo do trabalho, através de estágios.

Face à importância na vida das pessoas do programa da INO, foram elaborados os primeiros estudos de avaliação externa, sobre a perceção da INO, realizado pela Universidade Católica Portuguesa, em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ). O estudo teve lugar em 2009, sob a coordenação de Roberto Carneiro, antigo ministro da educação. Da análise breve a estes primeiros estudos sobre o programa da INO, damos destaque a algumas ideias, por pensarmos serem relevantes. Os impactos positivos que a INO teve na vida dos portugueses e nas instituições, face à relevância que algumas organizações da sociedade civil deram à INO, nomeadamente as empresas, tendo-se mobilizado em torno desta medida política. Para além disso, os centros novas oportunidades (CNO) foram

²³ Ministérios do trabalho e da solidariedade social e da educação: Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio.

considerados a porta de entrada dos adultos portugueses para a aprendizagem ao longo da vida (ALV), tendo os referidos estudos (Carneiro (Org.), 2010) concluído que a INO, como medida política teve aspetos bastante positivos. Os índices de satisfação e a perceção da qualidade dos processos e estruturas envolvidas são muito elevados. Os estudos de Roberto Carneiro realçam o facto de os adultos enaltecem o aumento da sua autoestima e da motivação. Também referem a importância da obtenção daquilo que consideram essencial, por lhes permitir dar continuidade às aprendizagens ao longo da vida. Também Boto (2016) referiu a importância da INO no desenvolvimento das políticas educativas em Portugal, nomeadamente “ao assumir os processos de RVCC como uma das vias de qualificação” (Boto, 2016, p. 11), sublinhando a autora a valorização das aprendizagens não formais e informais que este processo originou.

De facto, entendemos estas mudanças das políticas educativas como uma melhoria significativa para o trabalho e para a vida das pessoas, sendo que, consideramos, o incentivo a novos usos científicos, como a investigação, a reflexão crítica, bem como, através de novas metodologias, como, por exemplo, o *portfolio*, contribuem para a autoformação, originando um novo estatuto de pessoa. No essencial, corroboramos com as ideias sustentadas no programa da INO e com a mudança que ela provocou na sociedade portuguesa.

Acentue-se, no entanto, que os efeitos do aumento da qualificação no nosso país ainda não se fizeram sentir nos salários dos trabalhadores, facto este justificado pela crise que o país atravessa, tal como nos foi confirmado pelos nossos entrevistados, nomeadamente, pelos formandos e pelo responsável pelos recursos humanos da empresa ETAL - caso 1.

Apesar dos aspetos positivos, já referidos, que a INO teve na sociedade portuguesa, não está isenta de críticas, ver, a título de exemplo, Pires (2007), justificando-se, na nossa perspetiva, os estudos de avaliação externa que foram efetuados (Carneiro (Org.), 2010), considerando nós, que todos os programas devem de ser avaliados, para que sejam melhorados.

I.II.2: Formação de adultos: Reconhecimento, validação e certificação de competências

No seguimento das ideias apresentadas sobre a INO, debruçamo-nos agora, ainda que sucintamente, sobre os cursos de educação e formação de adultos (EFA) e sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências no âmbito da educação e formação de adultos. Para tal, revisitamos Cavaco (2009), Canário (2008), Lima (2003; 2004), entre outros, que em muito contribuíram para a nossa reflexão e uma melhor interpretação das referidas práticas. Cavaco (p. 557) refere estas práticas (EFA e RVCC) como de grande relevância e “visibilidade social” e diz terem sido “inspiradas no reconhecimento de adquiridos experienciais”. Na visão da autora, o RVCC não teve, no início, uma grande mobilização por parte dos atores, facto que atribui à sobreposição de outras ofertas formativas, dirigidas ao

mesmo tipo de público (adulto), como o ensino recorrente. Contudo, em 2000-2001, já com os cursos EFA no terreno e com a possibilidade de estes oferecerem uma certificação escolar e profissional, o ensino recorrente foi-se esvaziando aos poucos, perante uma procura escassa.

O estudo realizado por Cavaco (2009) dá conta de fatores de diferenciação entre um e outro (EFA e ensino recorrente). Por um lado, os cursos EFA atribuíam uma bolsa de formação, o que contribuiu para uma maior afluência de público, mesmo por aqueles que anteriormente estavam motivados para o ensino recorrente (p.561). Por outro lado, também pelo facto de os cursos EFA permitirem alcançar mais rapidamente a certificação, evitando assim que os formandos adultos prolongassem a formação durante um período de tempo bastante maior. Para além disso, foi também referida “as especificidades da metodologia” (p.562). Cavaco (2009) também menciona a importância das parcerias entre a agência do desenvolvimento local e os coordenadores concelhios do ensino recorrente, no âmbito de desenvolvimento de experiências formativas. Na análise que a autora levou por diante, reproduziu algumas falas de entrevistados, que declaram que algumas dessas experiências (formativas) abrangiam a certificação escolar e profissional, tendo as mesmas antecedido, o que viriam a ser as ofertas mais recentes - os cursos EFA e o processo RVCC (2009, p. 563). Ainda sobre a educação de adultos, se recuarmos um pouco ao século passado e recordarmos o ano de 1974 em Portugal, pela sua ligação à revolução de Abril, verificámos que surgiram vários movimentos populares, que abrangeram vários espaços da atividade civil, dos quais damos destaque à educação de adultos. Em 1972, ainda no período do estado novo, tinha sido criada a direcção geral de educação permanente, tendo sido dinamizada uma iniciativa política pública inovadora que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. O ideal de educação permanente foi considerado à data, cerca do ano de 73 do século XX, como uma ideia fundamental “para as políticas educativas futuras” (Lima, 2003, p.129). De facto, em consonância com as políticas públicas de educação e de formação assistimos a uma maior ligação entre os ministérios de educação e do trabalho no âmbito de algumas práticas e à incorporação de algumas políticas (Lima, 2006). Este facto, suscita por parte de alguns autores, nomeadamente Lima (2006), interrogações sobre o papel da educação e da formação, questionando qual destes conceitos vai ser associado: - Se a educação à formação, ou ao invés, a formação à educação. De certa maneira, o ponto de vista do autor poderá prender-se com as pressões das instituições europeias e internacionais sobre as políticas de educação e de formação que vêm repetindo o plano estratégico de sujeitar as reformas educativas às conveniências económicas, regendo-se por um idealismo assente na educação para o desenvolvimento económico e das empresas, onde as dimensões cultural e humana da educação surgem como coadjuvantes. De facto, a estratégia de Lisboa viu confirmada nos estados membros que compõem a UE, a importância capital que tem a educação e a formação na agenda da UE para o crescimento e o emprego, sendo que, as respetivas orientações visam o alargamento e o investimento no capital humano

e a adaptação dos sistemas de educação e de formação às novas exigências no âmbito das competências.

O lançamento do processo RVCC em 2001-2002, através da Agência nacional de educação e formação de adultos (ANEFA) permitiu um aumento significativo da investigação sobre a EFA e sobre a ALV, tendo-se revelado, nessa altura, de extrema importância, quer no plano nacional, quer no europeu e internacional.

Canário (2008) evidenciou o papel que algumas iniciativas populares tiveram na consolidação da educação de adultos. Assim, vejamos:

Sem ter o carácter deliberadamente sistemático e alargado que viria a assumir após a segunda guerra mundial, com um claro protagonismo do Estado, a educação de adultos consolidou-se tendo, como uma das suas bases fundamentais, iniciativas de origem não estatal, nomeadamente de iniciativa popular (política, sindical e associativa). (Canário, 2008, p.11)

Nas palavras de Canário (2008) o objetivo da referida iniciativa (das políticas públicas) destinava-se principalmente, a públicos adultos mais desfavorecidos e muito pouco instruídos. Realçamos que quer o processo RVCC, quer os cursos de educação e formação de adultos (EFA), se enquadraram na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida.

A revisão da literatura no campo da educação e da formação de adultos dá conta da emergência de algumas tendências nesta área do conhecimento. Silvestre (2003), por exemplo, por um lado, aludiu à ambiguidade e polissemia dos conceitos – educação - e – formação, referindo que “muitas vezes se cruzam e se chocam” (p.33). Por outro lado, centralizou o estudo em verificar como a EFA pode ser um contributo e impulsionador da mudança do sistema educativo-formativo em geral, abrangendo a sua “dimensão escolar” (p.15).

O autor Canário (2008), num dos temas abordados, referiu-se à complexidade e diversidade da educação de adultos (EA) encarando-a, segundo as suas palavras, como um “processo permanente” (p.11). O autor lembra a tendência transformista da educação de adultos como campo de experiências educativas, de reflexão e de investigação, favorecendo, em simultâneo, um “contraponto crítico” (p.19). Para Rui Canário (2008), a EA no âmbito das ciências da educação, tem um papel bastante importante na compreensão da existência de uma articulação convergente entre novas modalidades de ação social, de práticas formativas e de investigação, interpretando este facto como uma “interpenetração da dimensão acção e da dimensão investigativa” (p.20), facto que atribui à corrente das “histórias de vida”. Estas, na opinião do autor, são uma estratégia de formação e uma metodologia de investigação.

Vale a pena voltar a referir Cavaco (2009) e o estudo que a autora realizou em ciências da educação, nomeadamente sobre a formação de adultos, em que o núcleo central da sua

pesquisa se desenvolveu à volta do conceito de “adultos pouco escolarizados” (p. 19). Ao longo da investigação, a autora centrou-se em várias temáticas, das quais salientamos as políticas educativas nacionais, europeias e internacionais no âmbito da EFA, através dos últimos trinta anos. Entre os vários focos de pesquisa, Cavaco (2009) mencionou as potencialidades da educação não formal, facto de grande relevância para a compreensão daquilo que viria mais tarde a acontecer com o processo RVCC. O modo como a autora traça o historial da educação não formal e evolução da mesma, revela-se um contributo importante para uma melhor compreensão do trajeto que nos conduziu ao processo RVCC. Assim, depreendemos, que este não surgiu de um momento para o outro, mas, antes, assentou em alicerces sustentáveis. Queremos com isto dizer, que anteriormente ao referido processo, outras práticas baseadas na “educação extra-escolar”, expressão utilizada por Cavaco (2009, p.288), terão servido de raiz e dado lugar ao desenvolvimento da modalidade RVCC. A autora evidencia a relevância da educação não formal para chegar a outras oportunidades de formação, salientando a ideia de que aquela (a educação não formal) pode funcionar como uma ponte, para a educação formal. Partilhamos a ideia de Cavaco e de autores como Silvestre (2003), Sancho (2006), entre outros, que atribuem grande relevância à educação não formal, mesmo quando esta se prende apenas com meras dinâmicas no âmbito do preenchimento de tempos livres (Sancho, 2006). Cavaco (2009), bem como outros autores referenciados pela autora, nomeadamente Canário (2007), não deixam de estender o seu olhar crítico ao Estado, que, nas suas perspetivas, nunca apostou nas referidas dinâmicas educativas, apesar de a lei contemplar a educação extra-escolar, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Salientemos, também, a ênfase que Carmen Cavaco (Cavaco, 2009, p.294) atribuiu aos estudos de Lima (Org.), realizados em 2006, sobre práticas não formais, bem como a outros autores, nomeadamente, Sancho (2006), ao destacarem a importância de práticas, que englobem o preenchimento de tempos livres, demonstrando contribuir para o desenvolvimento pessoal de adultos pouco escolarizados, melhorando a ideia que se tem sobre a formação. Para além disso, os referidos estudos revelam existir uma ligação entre o preenchimento de tempos livres de adultos e os níveis de aumento da autoestima e da autoconfiança²⁴.

Na verdade, a participação dos cidadãos em atividades, mesmo não formais, permitem, na nossa perspetiva, uma maior abertura de horizontes, seja a nível cultural, social, pessoal, ou outras, para além de, como refere Cavaco (2009), melhorar a ideia que se tem de formação.

Comungamos com as ideias evidenciadas, sendo que, entendemos, em todas as atividades são desenvolvidas competências nas pessoas, características que poderão representar um salto do indivíduo para outras áreas de interesse que engrandecem a sua cultura. Por exemplo, Nogueira (1996) também em estudos que realizou, verificou que os adultos com pouca qualificação, em alguns casos, se motivam para a formação, como, por exemplo a praticada através do ensino recorrente.

²⁴ Referido por Cavaco (2009, p. 294).

Baseada na eventual linha de indicadores, em 2007 uma equipa portuguesa, coordenada pela ANQ, abraça o projeto “Motivar os Adultos para a Aprendizagem”, com o apoio de diversos parceiros, como, por exemplo, a Suíça, a França, a Dinamarca e a Itália (Cavaco, pp. 292-293). Perante os resultados obtidos, concluiu-se que as pessoas manifestam uma maior apetência por práticas de formação coletiva, preferindo-as, às individuais, como é o caso da maioria das práticas de formação contínua. Face ao que acaba de ser dito, é reforçada a ideia de desenvolver e estabelecer estratégias que possibilitem o reconhecimento e validação dos saberes e competências adquiridas. Na nossa perspetiva, caminhou-se a passos largos para aquilo que viria a ser o processo RVCC, com o reconhecimento, validação, certificação de competências e o respetivo desenvolvimento de Centros Novas Oportunidades, numa fase inicial, intitulados como Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Salientemos, que o processo RVCC sofreu algumas críticas, nomeadamente pela escassa influência que se fez sentir na “individualização dos percursos formativos” (Alves, 2003), distinguindo-se, essencialmente, como uma forma de diagnóstico das competências e dos conhecimentos dos formandos. A este propósito, veja-se como Januário (2006), evidenciou que uma grande parte dos candidatos, apenas obteve a validação parcial de competências, facto que nos conduz à ideia de que o processo RVCC surgiu como uma forma inovadora dos cursos EFA, sendo que, o processo RVCC, com um público bastante heterogéneo, implicou que alguns formandos fossem encaminhados para outras ofertas formativas, para mais tarde poderem retomar o processo para efeitos de certificação.

O pensamento de Cavaco (2009), aqui descrito, fundamenta-se na ideia de que, a prática e a participação dos cidadãos em iniciativas não formais, desenvolve os níveis de confiança e de autoestima dos formandos, incentivando-os ao acesso a outras formas de educação formal. O cenário descrito, encontra alguma analogia com o que viria a ser o processo RVCC, mesmo em situações de carência de competências por parte dos formandos, que lhes permitisse uma certificação total. Os formandos motivados pela autoconfiança entretanto adquirida, em ver algumas das suas competências validadas, esforçaram-se por continuar e concluir o processo que iniciaram. O facto de poderem adquirir um diploma é também um incentivo para estes formandos, conforme revelaram alguns estudos, a título de exemplo, Cavaco (2009). Saliente-se, no entanto, que muitos formandos foram direccionados para outras modalidades de formação, o que mostra a importância de haver outras ofertas formativas.

I.II. 3: Formação de jovens: Educação e formação profissional

As políticas educacionais não olham apenas para a formação de adultos, mas também para a formação de jovens, nomeadamente para aqueles que pretendem integrar-se no mercado de trabalho a curto prazo. Daí que, o olhar dos decisores políticos também recaia

sobre os cursos profissionais²⁵. A testemunhar o que acabamos de dizer, veja-se o decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, que veio legitimar a medida política pela qual são introduzidos os cursos profissionais nas escolas secundárias portuguesas. A finalidade do referido decreto-lei teve a ver com a reconfiguração do nosso sistema de ensino. O objetivo desta medida política prendeu-se com a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, facultando uma maior variedade de ofertas educativas e formativas, com o intuito de responder aos desejos de um público diferenciado e, na maior parte dos casos, contribuir para uma maior empregabilidade e, consequentemente, o combate à exclusão social. É um facto que nas últimas décadas assistimos a uma grande preocupação por parte das escolas e, mesmo, das empresas, com a empregabilidade, face às modificações que se têm verificado no panorama das empresas. Essas alterações têm desempenhado uma enorme preponderância nos modelos de atuação profissional, fomentando um número substancial de estudos que aspirem a uma melhor preparação dos trabalhadores e, também, a ensinar-lhes o modo de melhor encararem o presente (Drucker²⁶, 1994, Fukuyama²⁷, 2000).

É um facto, que se têm verificado numerosas mudanças ao longo dos tempos no mundo do trabalho, as quais têm afetado a forma como este é percecionado. Primeiro, com a revolução agrícola e, consequente, a emergência das primeiras inovações técnicas neste setor, dando origem a um substancial aumento da produtividade. Depois, com a revolução industrial e o despertar do aumento urbano, que levou a que as sociedades ocidentais se difundissem, tendo-se assistido a uma adaptação das políticas ao capitalismo. Num período mais avançado do século XX, e como resultado da teoria da organização do trabalho de Taylor²⁸, assistiu-se à racionalização do sistema de trabalho e a uma maior operacionalização das organizações. Mais recentemente, com a fluidez do conhecimento provocado pelas tecnologias da informação e comunicação, com as mudanças iniciadas pela globalização, com o maior nível de competitividade, entre outras, resultaram em profundas alterações ao nível da produção (Berntson, 2008).

A reflexão que desenvolvemos no presente subcapítulo, dedicado aos jovens que frequentam um curso profissional, estende um olhar sobre os contextos de educação e de formação em Portugal. Vale a pena reforçar a ideia, já esboçada na abordagem que fizemos ao tratar da educação de adultos, de que a revolução de Abril de 1974, veio desencadear uma série de mudanças, que afetou todos os setores da nossa sociedade. Quer o contexto político e

²⁵ e vocacionais, não sendo estes, objeto de estudo na presente investigação.

²⁶ Uma das ideias defendidas por Peter Drucker é hoje uma regra: Esteja sempre na frente.

²⁷ De salientar, que em entrevista concedida em 2012, Francis Fukuyama disse não haver alternativa para a democracia liberal e para a economia de mercado. Mesmo depois de tantos acontecimentos, a democracia ainda é a única alternativa para o mundo. O que precisamos responder é como podemos melhorá-la.

²⁸ A teoria da organização científica do trabalho, também conhecida por Taylorismo, é uma das mais conhecidas, prevalecendo ainda hoje numa grande parte das nossas empresas industriais. Informação recuperada em: <http://gestor.pt/escola-da-administracao-cientifica-taylor/#ixzz3ySnJyEhT> (Novembro 2015).

económico, quer o cultural e social sofreu uma tal velocidade, que poucas pessoas se terão apercebido “dos desajustamentos que daí resultaram” (Pedrosa de Jesus, in: Patrício, M.F. (Org.), (2006, p. 30), o que, na perspetiva do autor, pode explicar que coexistam “casos de boas práticas” e resultados menos satisfatórios, “quando olhados por padrões internacionais”. O autor entende, que alguns dos problemas da educação provêm da diferença entre seguir a velocidade da mudança e a capacidade das pessoas acompanharem a sua própria adaptação à mudança dos contextos. Seguindo um pouco mais o pensamento de Pedrosa de Jesus (2006), a aposta na formação “é a que pode responder ao presente e ao futuro da sociedade desenvolvida que buscamos” (p.31). Para o autor, a ligação da educação à formação profissional é justificada através daquilo que apelida de “cadeia educativa de cinco elos”²⁹, ou seja, para o autor, a educação e a formação devem dar resposta às “necessidades das pessoas, organizadas em comunidades, durante todo o percurso da sua vida”.

Para Patrício (2006), os conceitos de educação e formação profissional, na atualidade, são inseparáveis, isto porque, na opinião do autor, tanto a educação, como a formação profissional, incidem “sobre o ser humano, enquanto tal”, considerando, por isso, haver “alguma relação entre educação e formação profissional” (Patrício, 2006, p.85). No entanto, o autor acrescenta que, pese embora o sujeito dos dois processos seja o mesmo, a formação profissional distingue-se da educação, quer no que diz respeito ao “conteúdo”, quer quanto à “intencionalidade” e à “finalidade dos processos”. De facto, tanto a ideia de Pedrosa de Jesus, como a de Patrício parece mover-se num mesmo sentido, na medida em que, consideramos, que estes fatores - educação e formação profissional - devem estar interligados. Isto porque o aluno, autor da sua própria aprendizagem, pode decidir ao longo do seu percurso educativo³⁰, qual o momento certo para se encaminhar para uma outra modalidade de formação, como, por exemplo, a formação profissional. Ou seja, o aluno pode manter a sua formação de base, até ao 9º ano de escolaridade, mas, no momento em que decide ser o instrumento do seu próprio amadurecimento, pode, ou não, utilizar a sua autonomia de forma organizada na construção do seu projeto de vida. Esta aprendizagem, que envolve a interação de conhecimentos, competências e motivações do aluno, como aprendente, ajuda-o a posicionar-se, face ao ato de aprender, tendo em conta as próprias necessidades. O desenvolvimento do seu espírito crítico, fornecido pela escola, permitir-lhe-ão organizar e avaliar as variantes que possam reforçar aquilo que considere serem os seus limites do ato do aprender, elemento indispensável a quem estuda.

Para Patrício (2006), “formação pode ser sinónimo de educação, ou de paideia, mas nunca o será de formação profissional” (p.86). O autor acrescenta o equívoco existente entre

²⁹ O autor ao mencionar “a cadeia educativa dos cinco elos” refere-se aos vários ciclos de ensino, que incluem “a educação pré-escolar, a educação de base composta pelos primeiros 9 ou 10 anos de escolaridade; a educação geral e o ensino profissional; a educação superior ou terciária; a educação de adultos ou educação contínua”.

³⁰ “Ver a “cadeia educativa dos cinco elos” de que nos fala Pedrosa de Jesus.

os referidos conceitos (formação e formação profissional), sendo que, explica, o primeiro, prende-se com a preparação do homem para ser homem e, o segundo, tem a ver com “prepará-lo para o exercício de uma atividade profissional”, ou seja, na nossa interpretação, para a empregabilidade. Patrício (2006), salienta o equívoco das instâncias europeias e nacionais no modo como utilizam o conceito de formação, quando querem falar de formação profissional e, acrescenta, ser este um “equívoco perigoso” levando a que se entenda que o homem existe para a economia, quando, na verdade, “é a economia que existe para o homem”. Para o autor, houve sempre preocupação com a economia, por parte das sociedades, uma vez que esta é produto do homem, ou seja, é o resultado da sua própria criação, considerando o autor, ser esta também uma forma de cultura, a par de outras. Patrício (2006) acrescenta que, no entanto, com a globalização, muita coisa se transformou, sendo que o homem se tornou escravo dessa cultura, funcionando mesmo “ao serviço da economia” (p. 87).

O estabelecimento de relações sociais, quer no trabalho, quer na vida pessoal (a família, os amigos), são contributos essenciais para o indivíduo, fazendo parte do seu crescimento, e, conseqüentemente, ajudam ao desenvolvimento da comunidade.

De salientar, a perspetiva de Epstein (2009) ao atribuir uma grande relevância às relações sociais praticadas entre a escola, a família e a comunidade, sendo, na perspetiva da autora, uma das vias para a promoção do sucesso dos alunos, evitando problemas e resolvendo aqueles que emergem.

O autor Rui Canário (2005, p.145), ao revisitar a obra de Croizier e Friedberg (1977) sobre a relação entre as dimensões individual e coletiva da acção humana, reforça a noção de «actor». Atualmente, a sociologia do «actor», pressupõe uma capacidade dos alunos para participar da construção social das situações em que estão implicados, procedendo à construção das suas próprias experiências.

De realçar, também, que nos anos 70 do século passado, assistimos em Portugal, a uma grande propagação do ensino, tendo este facto contribuído para um aumento substancial de alunos a frequentar o sistema escolar, originando uma grande diversificação de públicos.

Carneiro (2010), (Coord)³¹ em estudos que realizou, elaborou um relatório que previa dar resposta aos “novos desafios que se colocam na dimensão institucional” (Carneiro, 2010, p. 44)³², tendo o autor evidenciado, na sua análise, “a necessidade de trabalhar mais de perto e em parceria com empregadores” (p.45). Perfilhamos a ideia de Carneiro, uma vez que, entendemos a importância do trabalho em parceria, nomeadamente entre a escola e as empresas, como um agente privilegiado no desenvolvimento das instituições. Também o facto de a parceria acontecer em ambiente de educação, de formação e de trabalho, permite às pessoas implicadas na relação escola-empresa ter uma ideia positiva de futuro e do modo como o enfrentar, devido às competências pessoais e profissionais adquiridas pela educação-

³¹ Ver Relatório Roberto Carneiro *online* em: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (2010).

³² Ver Relatório *online* (p.45).

formação. Nunca é demais reconhecer a importância da educação, formação e qualificação das pessoas como impulsionadores essenciais de desenvolvimento pessoal e profissional e, consequentemente, como um transmissor de progresso das sociedades, das culturas e das economias. Sintetizamos esta ideia, dizendo que o futuro da educação e da aprendizagem fica marcado, entre outros fatores, pela globalização, pela tecnologia e pelo conhecimento.

Capítulo III: As parcerias e respetiva evolução

I.III.1: Breve historial sobre as parcerias

O presente capítulo relativo às parcerias, enquadra-se no lema de que estas não são novas, uma vez que este tema já era frequente na literatura nos últimos três séculos, estando a sua eventual génese associada ao século XIX (Duarte 1872)³³. O autor faz saber como a referida noção já se encontrava ligada ao comércio, atribuindo esse facto ao papel preponderante que este (o comércio) ocupava na altura. Apelidadas de parcerias comerciais, Duarte (1872) sublinha que no referido Código (commercial portuguez), consta que no século XIX, as parcerias comerciais eram uma enorme fonte de desenvolvimento e de riqueza “de civilização e preponderancia das nações” (p.1).

Assim, entendia-se que, “quanto mais vantajoso e frequente fôr qualquer meio de o exercitar” (o desenvolvimento e a riqueza), tanta maior atenção nos deverá merecer”. Nesta linha de pensamento, perspectivamos que a parceria, à data, funcionava como um meio, ou, se preferirmos, como um instrumento de uso, na ligação desta ao comércio. Para além disso, e, face à relevância do referido recurso (parceria), sugeria-se que as mesmas fossem dignas de atenção, acrescentando nós, mas também de reflexão e até de análise. Duarte (1872), através do seu comentário, atribui um sentido de recurso muito valioso, às associações mercantis, referindo o modo como elas eram perspectivadas já no século XIX, quer por aqueles que praticavam e encaravam a função mercantil por vontade própria, quer por aqueles que a exerciam por carência na obtenção de qualquer bem ou serviço. Para o autor “sem o poderoso meio das associações” (Duarte, 1872, p.1), não existiriam “os magestosos caminhos de ferro, as fabricas magnificas, a mais rápida e vantajosa navegação” (p.2). O autor alude à importância de trabalhar em associação, utilizando várias metáforas como forma de reforçar a ideia de que o trabalho a dois é uma forma de superar “a impossibilidade”. À noção de associação, já por esta altura se juntavam outras, como recurso, meio, parcerias, sendo que em todas estava patente a ideia de desenvolvimento dos países.

Na verdade, o conceito de parceria tem sofrido algumas mudanças ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, como nos revelou o estado da arte e também o nosso estudo empírico.

³³ Inspirámo-nos no comentário de Ricardo Teixeira Duarte (1872) ao título de Companhias, Sociedades, e parcerias commerciaes (In: *Código commercial portuguez*. Parte I, Livro II, (Introdução, pp.1).

Depois de referirmos o século XIX como a criação da ideia de parceria, indicamos a seguir alguns autores que perspetivam as parcerias de um modo algo diferente.

Durante os anos 90 do século XX, com a globalização, o conceito de parceria emergiu associado aos campos educativo e produtivo das empresas e seus atores, tendo assumido, já anos antes, um carácter social (Pineau, 1999). Salientemos que a ideia de criação de parcerias obedecia a uma série de compromissos entre as partes envolvidas (parceiros), tendo como objetivo primordial a resolução de problemas. Com o acréscimo do reconhecimento da necessidade deste género de colaborações (educativas, produtivas, formativas, sociais, entre outras,) tem vindo a aumentar a preocupação com a sua eficiência. No século XX e XXI é notória a sua evolução, nomeadamente, na forma como a parceria é entendida. Mantêm-se a ligação da parceria a associações, embora vista num outro prisma. Hoje as associações não são apenas “mercantis”, mas, ao invés, o conceito alargou-se a outros tipos de associações. A título de exemplo, evidenciamos as associações de sindicatos, associações no âmbito da saúde, associações religiosas, de bibliotecas, de bombeiros, de investigadores, de professores, entre muitas outras. Na nossa perspetiva, estas associações, mais atualizadas no espaço e no tempo, tiveram uma grande mudança no desenvolvimento de outros conceitos. Assim, para Zay (1996), no século XX, a designação de parceria, terá tido como antecedentes os conceitos “de abertura da escola e de comunidade educativa” (p. 155, In: Barroso, J. (Org.), 1996), tendo evidenciado, como ponto crucial da referida evolução, “a incitação para a acção” levada a cabo por a implementação de uma política ministerial em França, “que se traduziu num número crescente de textos oficiais a partir dos anos 80”, considerando Zay (1996), ser o ano de 1989, o clímax desta evolução. A autora ainda faz saber que o ano de 1989, “é o ano em que a lei de bases sobre educação” (1996, In: João Barroso, 1996, pp.155), aprova como obrigatório, o projeto de escola, criado e conduzido pelas equipas pedagógicas das escolas “com parceiros internos e externos e aquele em que surge o relatório Bancel, documento fundador dos IUFM³⁴ - Institutos universitários de formação de professores, “que, pela primeira vez, faz do trabalho com os parceiros, uma competência profissional, a ser adquirida pelos professores”. Zay (1996), acrescenta ainda, que o termo de parceiro, embora não se tenha verificado, quer no ensino agrícola, quer no ensino técnico, “a colaboração com o próprio meio de trabalho, data já do século XIX. Zay (1996), cita Sirotnik e Goodlad, eds. (1988) para demonstrar a frequente evolução do conceito de parceria, considerando que esta, pode ser um meio³⁵ através do qual, a resolução de problemas ligados à escola, como o insucesso escolar, o abandono precoce, a inserção social e profissional dos jovens, bem como outros ligados à incerteza e à segurança, são considerados extremamente complicados para serem resolvidos pelos professores “sozinhos” (Zay, 1996, p. 156).

³⁴ Institutos Universitários de Formação de Professores (tradução do francês: Institutes Universitaires de Formation des Maîtres).

³⁵ A exemplo do século XIX, a parceria também no século XX aparece associada ao conceito de meio.

Hoje, século XXI, idade pós-industrial, também conhecida por contemporânea, pós-moderna, e ainda sociedade das tecnologias da informação, assistimos à evolução de outros conceitos, como, por exemplo “redes de cooperação e de colaboração”, Castells (2002), “ações de parceria”, Rodrigues & Stoer, (1998), parcerias, Estivil et al. (2000), entre muitas outras. Este processo evolutivo pode dever-se ao cruzamento das “múltiplas correntes que tendem a desenvolver-se em torno dos fenómenos da parceria” (Zay, 1996) citada por Rui Canário em artigo sobre “Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas”, em Barroso, J. (Org.), *O estudo da escola*, em 1996.

Zay (1996) recorre a autores como, por exemplo, François Lorcerie (1991) para evidenciar a mudança de paradigma. Ou seja, passar de um paradigma linear e causal a um paradigma sistémico. Na perspetiva de Lorcerie (1991), referido em Zay (1996, p.156), esta transformação é imprescindível, uma vez que “o problema da escola não pode ser tratado isoladamente dos outros, tanto interna como externamente ao sistema educativo”.

Associando as diferentes conceções sobre parcerias, acabadas de citar, perspetivamos as parcerias como uma ligação vantajosa que fomenta ações de cooperação (colaboração) entre instituições parceiras e respetivos atores envolventes.

I. III.2: A relação escola-comunidade

A ligação da escola à comunidade tem sido uma realidade, face à premência da sociedade atual, especialmente se pensarmos num sentido mais amplo de relacionar a educação com os processos de educação e formação de jovens e adultos.

Nestes últimos anos, um dos principais fatores que contribuíram para acelerar a crescente dinâmica de ligação da escola à comunidade, nomeadamente às empresas, prendeu-se com os estágios profissionais e com as relações do trabalho, para além de outras.

Partimos do pressuposto de que a formação escolar e profissional assenta numa combinação epistemológica que nos orienta para o trabalho, enquanto prática, ou seja, enquanto imagem do homem e da vida. Este cruzamento entre o percurso da formação profissional e o percurso educativo, remete para a necessidade de formação do ser humano enquanto pessoa e enquanto profissional, estatuto que lhe é concedido pelo conceito de trabalho. O trabalho como elemento agregador, incorpora preocupações de ordem profissional e económica, apreensões que remetem para o mundo da profissão, às quais não são alheias outras, de ordem pedagógica e educativa, face ao contexto.

Na verdade, é visível a contribuição da oportunidade trabalho, para uma maior coesão social. Na linha de Arends (2008), por exemplo, que perspetiva a escola como local de trabalho, reconhece que, apesar de as escolas possuírem características únicas (normas, cultura de ensino, etc), também usufruem de características comuns a outras organizações, nomeadamente as empresas. Deste modo, defende que escola e empresas são locais onde se

desenvolvem dinâmicas coletivas e de integração, considerando-as, por isso, contextos de socialização. De facto, partilhamos do ponto de vista de Arends (2008), uma vez que, consideramos, ambas as organizações (escola e empresas), são locais privilegiados no desenvolvimento de intra e inter-relações. O trabalho em articulação entre a escola e as empresas é, na nossa perspetiva, uma forma de desenvolver laços quer no interior, quer no exterior de cada organização, especialmente se estas assumem um acordo de parceria. Para além disso, os atores, face à oportunidade que lhes é facultada por esta ligação, podem também beneficiar de uma opção mais ligada ao seu próprio projeto de vida. Queremos com isto dizer, que o projeto que cada cidadão traça, deve de ser planeado tendo em conta o futuro. Agarrar as oportunidades que emergem no âmbito das políticas educativas, poderá passar por uma educação e formação ao longo da vida, seja uma continuação entre o percurso escolar e o empresarial, como no caso dos jovens, seja um retorno ao trabalho escolar, no caso de trabalhadores no ativo, que não tenham a escolaridade obrigatória prevista na lei (12º ano).

Essa ligação, pode assumir um carácter mais temporário, ou, mais definitivo, conforme os objectivos de ambas as partes e fins a que se destina. Autores como, por exemplo, (Pimentel 2013), recorre a Sainsaulieu (1997), para explicar, numa perspetiva clássica, que a empresa é um lugar de dominação, mas é também um local de integração e de dinâmicas coletivas

Face ao que foi dito em capítulos anteriores, sobre o modo como a globalização e as políticas educativas europeias, nos últimos anos, se têm tornado o foco de transformações, somos levados a pensar como estas dinâmicas de mudança, sejam elas internacionais e, ou, nacionais, estão a afetar a educação, o trabalho, as relações escola e comunidade, escola e trabalho, a vida das pessoas, entre outras. Estas alterações globais, necessariamente requerem pessoas mais qualificadas e com mais competências, levando a que conceitos, anteriormente com uma dimensão limitada ao local e ao indivíduo, se tenham tornado globais na atualidade. A título de exemplo, evidenciamos o conceito de competências, entre muitos outros, que se deslocou do particular para o global, ao exigirem-se cidadãos, com uma visão cosmopolita (Beck, 2010), isto é, na perspetiva do autor, cidadãos críticos e com novas e alargadas visões. Na nossa perspetiva, a visão universal que Beck pretende difundir é de abertura a novos conhecimentos, a novas formas de pensar e de trabalhar, face às mudanças contemporâneas que se verificam no âmbito da divisão e organização do trabalho capitalista, como nos lembra Rosa (1999). Também autores, como, por exemplo, Rui Canário comparam a escola a um beco sem saída, imagem que utiliza por considerar que a escola está em crise e, por conseguinte, precisa de ser renovada.

Tomando estas reflexões como base, somos levados a pensar que à escola só lhe resta refletir sobre si mesma e repensar o modo como se organiza, como gere as relações no exterior e interior do seu próprio seio. Na verdade, a reforma educativa de 1986 veio alterar a relação escola-comunidade, quer na partilha de valores, de oportunidades oferecidas pelo meio

e recursos para ultrapassar carências das comunidades locais, como no caso da formação e da qualificação das pessoas, quer na identificação e partilha de objetivos.

Também Ball (1999), se refere à relação da escola com a comunidade, mencionando que esta se fez sentir noutros setores, nomeadamente na relação escola-mundo do trabalho. Para o autor, esta (a relação escola-mundo do trabalho) não surgiu de repente, mas, ao invés, existe há várias dezenas de anos, pese embora se faça com conflito³⁶. Realçamos a ideia de autores como Beck (2010), para quem o conflito pode ter aspetos positivos, podendo mesmo ser bastante benéfico para a organização. Os autores divergem nas suas opiniões, sendo que, autores como Elias (1994), por exemplo, consideram a escola como um conjunto complexo de inter-relações, um espaço no qual convivem pressões, relações distintas e desigualdades. Também Schwartz (1996) compara a escola a uma grande e única sala de aula, referindo que muitas vezes a noção de – unidade escolar – é utilizada, para nos referirmos a uma escola. No entanto essa unidade nem sempre é perspectivada da mesma maneira. Refletindo sobre algumas das visões apresentadas, uma coisa nos parece certa. A escola procura responder às transformações da sociedade contemporânea, mesmo que essas não acompanhem o ritmo acelerado do tempo. Assim, na nossa perspetiva, as normas existem e, pese embora as mudanças na escola não acompanhem o mesmo andamento das já estabelecidas, elas continuam, porque ao fazer uso de si, o trabalhador (pedagogo) experimenta novas maneiras de resolver os problemas que surgem a todo o instante. Na nossa perspetiva, esta visão prende-se com a ideia de que o trabalho é uma das extensões necessárias para a realização do ser humano enquanto pessoa e, por conseguinte, há que enaltecer também a noção de pessoa³⁷. Neste contexto importa assentar no pressuposto de que a formação profissional tem por detrás de si uma plataforma epistémica que remete para o conceito de trabalho e para o seu lugar na hierarquia dos valores sociais.

A política da atualidade exige que se estabeleçam consensos. A este propósito, veja-se como Epstein (2009), interpreta a escola, os alunos e seus familiares. Para a autora, a escola, os alunos e respetivos familiares devem ser vistos como um todo, e acrescenta que se os docentes veem os alunos apenas como meros estudantes, eles estão a ver a família como separada da escola e, por conseguinte, os pais dos alunos perspetivam a escola como responsável pela sua educação. Assim, Epstein (2009) evidencia a importância dos três contextos - comunidade, escola e família como contextos de educação e de formação, sugerindo que todos trabalhem em parceria, de modo a que todos cooperem no desenvolvimento dos alunos partilhando responsabilidades, interesses e criem boas

³⁶ Apesar de o conceito conflito estar ligado a várias perspetivas e autores, evidenciamos, de uma forma simplificada, a ideia de que para haver um conflito tem de existir uma interação. Indo um pouco mais longe, em qualquer organização existem conflitos. A mediação do conflito numa organização é o ideal, sendo que, quer os baixos níveis de conflito, quer os demasiado altos, não são benéficos para a organização. Saliente-se, no entanto, que, para alguns autores que perfilham a perspetiva *crítica*, o conflito é olhado como natural e é necessário para a mudança social.

³⁷ Inspirámo-nos em Carvalho (p.15). In: Patrício, M.F. (Org.) (2006).

oportunidades para os alunos. Na verdade, reconhecemos a importância dos contextos citados na vida dos alunos, nomeadamente, da escola com a comunidade, mais especificamente, no presente estudo, com o mercado de trabalho.

Face ao que acaba de ser dito, estamos perante uma conciliação entre um leque de perspetivas, que a conceptualização do presente estudo revelou. Ressalto a perspetiva de autores que analisam a sociedade e o papel do indivíduo nessa mesma sociedade, num contexto de mudança. Aludimos a autores por exemplo, como Schwartz (1996), que, no centro das suas discussões, refere – o trabalho como uso de si, como atividade que faz parte do indivíduo, que abraça escolhas, decisões, valores, entre outros. Na perspetiva do autor, o olhar que predomina sobre o trabalho é tratado de uma forma ligeira, apenas atendendo à sua “execução”, denotando um “desconhecimento profundo do que ocorre verdadeiramente no trabalho humano” (Schwartz, 1996, p. 115).

Pelos exemplos ilustrados, sucintamente, neste item e, pelos anteriores, na nossa perspetiva, a relação entre a escola e a comunidade, nomeadamente as empresas, organizadas em parcerias, poderão ser uma nova forma de abertura da escola ao diálogo produtivo e de funcionarem como um motor de ligação entre os vários setores da sociedade. Como destaca Rosa (1994), o acesso a novas formas de conhecimento é uma exigência das atuais políticas e da organização do trabalho. No espírito da autora, quando o homem em relação consigo próprio e com os grupos onde se encontra inserido, mas, também, com as regras e normas que dirigem o trabalho, concebe orientações apropriadas a si e ao grupo, incitam o homem à procura de novos horizontes.

I.III.3: As empresas

As empresas, como objeto sociológico, têm mostrado, ao longo destas últimas décadas de crise e de generalização de economia livre, a sua contribuição para uma verdadeira alteração na compreensão sociológica sobre os acontecimentos sociais do trabalho. Queremos com isto dizer, que se recuarmos ao período do desenvolvimento industrial e se relacionarmos o género de discussão sociológica desse tempo, com o atual, é bem visível a sua transformação. Por exemplo, retrocedendo aos anos 60 e início dos 70 do século passado, as discussões sociológicas sobre o trabalho nas empresas focava-se na generalização dos trabalhadores que desenvolviam uma outra abordagem, cuja origem de algumas ideias tinha como base a escola americana funcionalista. Na perspetiva dos sociólogos da escola americana, as empresas assistiam a constantes abalos, face ao desenvolvimento acelerado à volta da organização, razão pela qual, se propunham, “compreender as transformações do trabalho como resultante de jogos de atores à volta da organização” (Sainsaulieu, 1997). Quer na linha dos primeiros, quer na dos segundos, a empresa era perspetivada pelos sociólogos

como um “jogo de forças que emanam do trabalho e visam quer a transformação da sociedade quer a transformação local de cada organização” (Sainsaulieu, 1997, p.11).

As empresas surgiam assim como um campo de disputas sociais, ou como uma arena de relações estratégicas, ou seja, como “instrumento de uma construção social alternativa”, cuja finalidade tinha em vista “uma sociedade de consumo mais justa e mais eficaz”. Este panorama foi sofrendo transformações ao longo dos anos e, cerca de duas décadas mais tarde, anos 90, face à globalização e com a afluência das tecnologias de informação, à terciarização da economia e à abertura dos mercados, o contexto económico e político mudou radicalmente. As empresas começam a assumir um papel de relevância na crise das economias e para o emprego, levando a que a sociologia concentre as suas investigações nas “regulações sociais da produção de bens e de serviços como factor específico do desenvolvimento económico de cada empresa”. Para os que abraçam a sociologia das organizações e das relações profissionais, como, por exemplo, Crozier, Friedberg, entre outros, visam apreciar o modo como os atores da produção podem construir ação coletiva organizada e regulação conjunta entre as forças sociais de autonomias resultantes de uma nova modernização das tecnologias de produção. Autores como Sainsaulieu (referido por Pimentel, 2012) entre outros, objetivam perceber como a empresa e todos nela envolvidos, se tornam fonte de socialização e de cultura, no seu confronto com imposições pessoais e coletivas indo ao encontro dos objetivos de cada organização. Alguns sociólogos questionam-se sobre o futuro da vida do trabalho em empresa, uma vez que, ainda prevalece, para a grande maioria das pessoas, nomeadamente, para a maioria dos trabalhadores, a ideia de trabalho a tempo inteiro.

Na verdade, as empresas de hoje enfrentam grandes desafios, no entanto, entendemos que têm um papel social a desempenhar, que se prende com a melhoria dos níveis de educação e de formação dos seus trabalhadores. O conceito de trabalho em parceria com a escola, surge como um elo de ligação entre estes dois contextos (escolar e empresarial). A escola, como grande impulsionadora de motivação para o trabalho, que, apesar de escolar, não deixa de ser trabalho, tem um papel relevante na sua promoção. A conceção de que só com trabalho se consegue obter sucesso, e que a escola é um local de trabalho e uma fonte de riqueza, deve fazer parte da cultura da organização, seja ela a escola ou a empresa. Se assim acontecer, não teremos dúvidas de que essa ideia vai permanecer e refletir-se no perfil de alunos e, ou trabalhadores responsáveis e nas respetivas organizações. Realcemos que o conceito de cultura de empresa tem servido, na ótica de Pimentel (2012), “quer para acentuar a especificidade e a identidade das empresas, quer para considerar a cultura de empresa como um meio para o desenvolvimento do capital humano de acordo com os objectivos partilhados pelos seus membros” (Pimentel, 2012, p.121). Ainda segundo o mesmo autor, “trata-se de retomar o conceito de cultura de empresa como determinismo absoluto de uma nova homogeneidade da empresa”, acrescentando que para se falar de cultura da empresa, são

necessárias certas condições, como, por exemplo, que exista uma “cultura organizacional particular”, que a empresa se relacione com “as instituições e a cultura envolventes e ainda processos de aprendizagem e de confrontações culturais” (Pimentel, 2012, p.121).

Retomando o tema do trabalho e das empresas e revisitando os autores, Kovács(2002) e Kovács e Castillo (1998), estes alertam para situações de competitividade do mercado, como sejam cumprimento de prazos de entrega, renovação de produtos, qualidade de bens e serviços, entre outros. No seu entendimento, “...são necessárias soluções que permitam uma alta flexibilidade da produção” (p.83), que, segundo os autores não “ é compatível com a desqualificação dos operários e com a limitação da sua autonomia”.

Para os autores, o avanço da economia e o melhoramento da competitividade das empresas faz-se através da formação e da valorização dos recursos humanos tanto em termos quantitativos como qualitativos. Kovács (In: Kovács e Castillo, 1998) faz saber que são enormes as pressões às empresas, como sejam a melhoria da qualidade, para além de outras, sugerindo que se as empresas que querem manter os seus níveis de competitividade, têm que apostar na *flexibilidade* no que se refere aos produtos, mercados, tecnologias e trabalho, ou seja, no novo paradigma produtivo. Embora a autora reconheça que as tecnologias flexíveis e a instabilidade do mercado anunciam o fim do fordismo, na sua perspectiva, ainda se assiste à produção de produtos em série. Kovács é crítica em relação àqueles que predizem o fim do *fordismo* e que apregoam uma “nova era da produção flexível” (p.76), o que, na perspectiva da autora, tal facto não conduz, por si só, a mudanças nos modos de organização e de utilização dos recursos humanos. De facto, estudos sobre “novos modelos de produção na indústria portuguesa” vindos a público, (Kovács, Moniz, Cerdeira, 1993, in: Kovács, 2002:97), revelam que as empresas, mesmo aquelas que lutam por uma maior competitividade no mercado, não perfilham o mesmo modelo de produção, ou, por outras palavras, não usam formas idênticas de organização e de participação do trabalho, seja no que se refere ao uso de tecnologias, recursos humanos, ou outros.

Petrella (2002, p. 92) refere-se às pressões da União Europeia e às pressões internas das próprias empresas, devido às relações capital - trabalho, para mencionar que o trabalho assalariado parece ter os seus fins contados. O autor refere que já em 1994 o Serviço Central de Estatísticas Europeias estimava em 56 milhões, o aumento do número de pobres, nos países da União Europeia). Também o relatório de 1997 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) indica que “o desemprego nos países industrializados atingiu taxas nunca vistas desde os anos 30 e as desigualdades dos rendimentos chegaram a uma extensão que já não se conhecia desde o século XIX” (p.92).

De La Fuente (2007, p.11) realça o impacto que o capital humano pode ter no conhecimento produtivo, atribuindo aos níveis de formação um papel fundamental quer na produtividade, quer na qualidade de vida das pessoas e da coesão social. No entanto, o autor salienta o facto de nem sempre os estudos empíricos comprovarem esta sua perspectiva,

destacando algumas visões críticas sobre o papel da educação escolar no processo de crescimento produtivo, ocasionado pela acumulação de resultados estatísticos negativos na literatura. De La Fuente faz alusão à visão de Pritchett (1999)³⁸, salientando as razões apontadas por Pritchett que analisa - porque o investimento educacional pode não contribuir para o crescimento da produtividade³⁹.

Perante um quadro de concorrência rigorosa da economia global, a renovação organizacional faz-se sentir, isto porque é percebida como um dos meios essenciais para a sobrevivência e melhoria da competitividade das empresas. Saliente-se o debate lançado pela Comissão Europeia em 1997, no âmbito da renovação da organização do trabalho, destacando, a este propósito, um contíguo de pontos em interligação. Destes, evidenciamos conteúdos práticos mais variados, o trabalho em equipa, o envolvimento e a participação dos trabalhadores, autonomia na realização do trabalho, confiança nas relações de trabalho, competências essenciais, entre outras.

Para Kovács (2005), o termo novas formas de organização do trabalho é ambíguo, uma vez que não faz a distinção entre a perspectiva centrada em programas de mudança com base em valores de democratização e de humanização do mundo do trabalho e na racionalização flexível, centrada na eficiência.

Através das linhas desenvolvidas, que se prendem com temáticas da presente investigação, evidenciamos algumas vertentes do nosso posicionamento teórico, articulando-as aos objetivos e questões de estudo e às categorias em análise.

I.III.4: Parcerias: O contributo de diferentes perspetivas para a presente investigação

Para além dos autores referidos na introdução do estudo, como, por exemplo, Zay (1996), que trabalhou a relação escola-comunidade, também os autores apresentados no subcapítulo anterior, estão, de certa forma ligados à escola, às empresas e ao trabalho, daí a sua importância.

A comunidade científica, em Portugal, a exemplo de outros países, tem-se interessado no desenvolvimento da referida temática, sendo a mesma bastante variada, conforme o foco das problemáticas, repartindo-se pelos vários tipos de parcerias, que, entretanto vão surgindo.

Não foi nossa pretensão reunir toda a literatura existente circunscrita às várias modalidades de parceria, ou temas subjacentes, facto este praticamente impossível face à grande diversidade de estudos nesta área do conhecimento. Para além disso, também há que ter em conta alguns limites que tivemos de aplicar⁴⁰, mas, especialmente, porque as parcerias estudadas na presente dissertação se centram na relação escola e empresas no âmbito da

³⁸ Referido por De La Fuente no texto original (p.11).

³⁹ Inspirámo-nos no texto original Human capital and growth in the OECD (Introduction) in: Valente et al (2007, p. 11).

⁴⁰ Nomeadamente, o espaço estipulado para a elaboração da presente dissertação.

formação de adultos e de jovens. Não queremos com isto dizer que ignoremos as restantes relações que a escola mantém com o exterior, uma vez que, na seleção das mesmas, para nosso objeto de estudo, tivemos em conta esse pré-requisito⁴¹.

A reflexão sobre o modo como os diferentes autores perspetivam as parcerias entre a escola e as empresas, permitiu-nos estabelecer algumas pontes entre o quadro teórico e o nosso estudo empírico, daí a nossa seleção. Os autores que se seguem, de um modo, ou de outro, consideramos terem tido uma contribuição substancial à presente investigação, seja pelos conceitos que movimentaram, seja pelas experiências que retratam. Queremos com isto dizer, que, no essencial, perfilhamos algumas ideias e perspetivas de alguns autores, a título de exemplo, Carvalhal (2003), Estaço (2000 e 2001), Estivil et al. (1994), Oliveira (2010), Rodrigues & Stoer (1998), Zay (1996, 1997), entre muitos outros, que veem nas parcerias um fator de inovação e de mudança na dinâmica das instituições parceiras.

No que diz respeito a Estaço, (2000), na investigação que efetuou sobre a escola, as parcerias e a mudança, a autora refere serem as “lógicas de acção que cruzam o sistema educativo” (p.12), o motor para o processo de mudança das organizações escolares. Na verdade, a autora, ao longo do seu estudo salienta aspetos que se prendem com a contemporaneidade da escola, com os contextos onde as mesmas se encontram inseridas, com as políticas públicas educativas, com as dinâmicas dos atores educativos, em suma, com aquilo a que apelida de “crise escolar” (p.13). Estaço (2000), ao problematizar a ligação entre a escola e o local, alerta-nos para a sua complexidade, face ao eventual risco de esta (escola) poder vir a ser desintegrada dos níveis macro, meso e micro da ação educativa. Lembremos que para a autora, o nível macro é interpretado como a relação entre o Estado e as escolas. Quanto ao nível meso, a autora alude à relação entre as escolas e os contextos locais. Por fim, no âmbito do nível micro da ação educativa, a autora expõe o seu ponto de vista, dizendo ter a ver com a ligação entre os professores e os alunos. Perfilhamos algumas das ideias expressas por Estaço, uma vez que, também consideramos não podermos separar os três níveis de análise propostos pela autora, numa abordagem crítica aos processos de parceria. Na verdade, talvez se compreenda, esse tal “desencanto” (p.13), que a autora refere, por parte dos atores escolares. Corroboramos com a autora quando alude ao facto de as políticas educativas não poderem ficar apenas pelos discursos. Também perfilhamos que tem de ser legitimada a autonomia das escolas, para que os decisores escolares e locais possam ter um maior raio de ação nas suas tomadas de decisão. No entanto, em nosso entender, muito já foi feito em termos de autonomia⁴², especialmente nas duas últimas décadas. Ainda neste âmbito, consideramos a hipótese da autora indagar, qual a relação entre as políticas locais e nacionais e as emanadas pelas políticas europeias, sendo que, entendemos, sofrem pressões de outras

⁴¹ O número de parcerias que a escola tinha com a comunidade local, nomeadamente, com as empresas.

⁴² Consultas nos repositórios de: Universidades do Minho, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa dão-nos conta de teses no âmbito da autonomia das escolas.

instâncias globais, como é exemplo, o Fundo Monetário Internacional, o que acentua a complexidade de que fala.

A contribuição do estudo de Estaço (2000), para a presente investigação, mostrou-se igualmente bastante relevante no aspeto crítico, na medida em que nos fez refletir nas três dimensões a ter em conta quando se tem como objeto de estudo as parcerias entre a escola e as empresas.

Quanto à emergência das parcerias, Estaço (2001) faz saber que as mesmas surgiram da necessidade da escola estabelecer contacto com a comunidade local, funcionando, assim, como uma ponte com o exterior. A autora refere, que esta é uma forma privilegiada de alcançar a coesão social.

De facto, nos finais dos anos 70 do século passado, com uma maior democratização do sistema educativo, a escola começa a inverter esta situação. Fruto de alguma polémica gerada entre vários setores, como, por exemplo, o setor empresarial, emerge a ideia de uma maior ligação da escola às empresas, e criam-se expectativas de que esta articulação poderá converter-se em benefícios para ambas as partes.

As empresas, que desde há muito discutiam o modo como a escola prepara os alunos formandos para o mercado do trabalho, pressionam a classe política apelando a medidas neste âmbito, fazendo com que a escola se sinta responsável por atos que se prendem com a integração de alunos e formandos e com uma maior coesão social.

Quanto à escola, também ela preocupada em ver os seus alunos e formandos integrados na vida ativa, e, por outro lado, tentando resolver problemas com que se debate no seu seio, como o do insucesso escolar e do abandono precoce, pensa na melhor maneira de resolver os referidos problemas. Para tal, a escola tenta encontrar sentido nas formas de participação e de cooperação, como, por exemplo, em programas e projetos de estudo, entre outros, que demonstrem mudanças substantivas. Pese embora os objetivos dos dois universos (escola e empresas) sejam diferentes, tenta-se, com esta ação de proximidade escola-empresa, contribuir para o bem comum das escolas, das empresas e dos seus intervenientes. Esta ligação, em alguns casos, tem sido possível através de acordos de parceria e de ações de cooperação e de partenariado.

Oliveira (2010) destaca a importância das parcerias, realçando o fator da cooperação entre as instituições, proporcionando uma interferência mais ativa na solução dos problemas. Na perspetiva da autora, o clima de trabalho gerado através dessa cooperação, ou parceria, abre as portas a uma cultura, que apelida de “cultura do trabalho”⁴⁵, refletindo-se nas instituições envolvidas. Para além disso, a autora evidencia o papel relevante do trabalho em parceria na aplicação aos projetos de vida das pessoas. A justificar a referida linha de

⁴⁵ Informação adquirida através de https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3810/1/TRAB_TESE.pdf

pensamento, a autora desenvolveu a sua investigação em torno da adoção em lares de infância e juventude, uma vez que, considera, que a adoção pode ser perspectivada como uma fonte de relações. De facto, no ponto de vista da autora, as políticas definidas na Constituição Portuguesa decretam linhas orientadoras de proteção aos menores, permitindo a sua inserção, contribuindo para a segurança e estabilidade da criança.

Por analogia com esta perspetiva e, tendo em conta a evolução que o trabalho (emprego) teve na sociedade em geral e, também, na portuguesa, o facto de se ter, ou não, trabalho (emprego) pode contribuir, ou não, para a segurança e estabilidade das pessoas (jovens e adultos), sendo, por isso, também o trabalho, encarado como uma fonte de relações.

Ao longo do estudo, Oliveira realça a ligação entre as políticas nacionais e europeias e as parcerias no âmbito da família, salientando o papel da família como um pilar da organização social. De facto, tem existido um estímulo por parte de alguns organismos internacionais, nomeadamente, o Fundo Social Europeu, na reivindicação de redes de cooperação entre as diferentes instituições e, ou, indivíduos, sendo que, a relação de parceria escola e família é entendida como uma forma de trabalho entre as diferentes instituições. De realçar o modo como a autora interpreta a noção de parceria, estabelecendo uma forte ligação ao conceito de cooperação, ao ponto de, por vezes, utilizar os dois conceitos como significado. De realçar que para Oliveira “A parceria é uma metodologia de trabalho em equipa entre as instituições e/ou entidades públicas e/ou privadas” (2010, p.48). A autora ainda acrescenta que “...é uma metodologia participativa que apela à intervenção comum na definição do projecto de vida...” (p.48).

Na verdade, as parcerias entre a escola e as empresas, no âmbito da formação de adultos e, ou, jovens, podem ser encaradas como uma metodologia⁴⁶ a aplicar, nomeadamente se ligarmos a parceria ao trabalho desenvolvido pelas pessoas que trabalham em conjunto e com objetivos comuns. De facto, as parcerias envolvem pessoas, pessoas que participam em ações comuns na definição de projetos de vida. As ações, devem de ser planeadas, ter a participação dos parceiros e obedecer a uma certa ordem, daí poderem ser consideradas uma “metodologia participativa” (Oliveira, 2010, p.48).

Carrilho (2008), na análise que efetuou sobre parcerias, centrou-se nas práticas de parceria aplicadas a três projetos locais, cuja finalidade foi evidenciar a contribuição das referidas práticas na melhoria do emprego local, facilitando, na perspetiva do autor, uma maior integração social.

Carrilho discute as causas que originaram o desemprego, ou o emprego precário, bem como situações de exclusão e de pobreza, a nível local, relacionando-as com a crise provocada pelo “modelo fordista”⁴⁷, que se fez sentir a partir dos anos 70 do século passado.

⁴⁶ O termo metodologia é utilizado por Oliveira (2010), que perspetiva as parcerias como uma metodologia de trabalho em equipa.

⁴⁷ Carrilho, T. In: *Análise Social* (Vol. XLIII) (1º). (2008: 81-107).

O autor faz uma estreita ligação entre as transformações ocorridas a nível global, fruto do processo de globalização, às dificuldades e aos desafios que são colocados hoje em dia às economias locais. Na perspetiva de Carrilho, esses obstáculos prendem-se com o novo enquadramento económico (2008, pp. 81-107). O autor, no desenvolvimento do seu trabalho de pesquisa, seguiu uma linha de enquadramento que se situou na problemática das redes, tendo por isso começado por analisar o conceito de rede. Para tal, recorreu a autores como Castells (2002) e Dupuy (1994) para explicar como as redes incluem uma grande diversidade de ligações, bem como outros trajetos, cuja finalidade é reforçar o domínio de ligação⁴⁸. A pesquisa de Carrilho revelou-se bastante relevante para o presente estudo, sendo que nos possibilitou uma outra visão e definição de parceria, assente na conceção de rede. Para além disso, deu a conhecer alguns caminhos a seguir numa abordagem através das redes, sendo que, realçou alguns pressupostos a ter em conta na relação entre atores. Para o autor, esses pressupostos fundamentais, refletem-se nas aplicações locais. Através do estudo de Carrilho, pudemos alargar o nosso campo de pesquisa a outros autores, como, por exemplo, Georis (1992), para explicar o conceito de mediação, sendo que, para Georis, a parceria é uma forma de aproximar a teoria da prática, considerando, por isso, que esta funciona como uma articulação entre ambas. Ou seja, na perspetiva de Georis (1992, pp. 21-22)⁴⁹, “este tipo de processo privilegia, com base na multidimensionalidade, a ligação entre uma perspetiva de conhecimento essencialmente “macrossocial” e uma abordagem eminentemente prática respeitante à intervenção de actores em contextos específicos”⁵⁰. Na interpretação de Carrilho, Georis encara a parceria como um processo negocial entre atores com características diversas em torno de projetos comuns. De facto, também nós corroboramos com a ideia de Georis, sendo que, esse processo negocial de que Georis nos fala deve ser alcançado através do diálogo, uma vez que, tratando-se de atores diferentes (escola e empresas) os objetivos que defendem também são diferentes, implicando, por isso que se estabeleça o diálogo entre os parceiros e se estabeleçam consensos.

Também Marques (2007) desenvolveu um estudo de caso sobre as parcerias educativas, tendo a autora salientado que, “as parcerias educativas traduzem novas visões e posturas da comunidade educativa” (Vol. I., p.4). De facto, partilhamos com a autora a ideia de “novas visões” e de “posturas da comunidade educativa”, uma vez que as parcerias ao facultarem uma maior abertura da escola à comunidade local criam laços entre os diversos atores sociais. Por sua vez, na nossa perspetiva, esse abrir portas ao exterior, permite uma maior visibilidade da comunidade escolar, conduzindo a uma melhor compreensão dos problemas da escola e, por conseguinte, a uma atitude de solidariedade para com esta. Como

⁴⁸ Entenda-se por **ligação**, união, elo, conexão.

⁴⁹ Referido por Carrilho (2008, pp.81-107).

⁵⁰ Referido por Carrilho (2008, pp.81-107).

acrescenta Marques (2007), “trata-se de uma aprendizagem promotora de participação e de integração que suscita alterações nos padrões de cidadania e de desenvolvimento” (p.4).

O conceito de parceria, como já referimos, é aplicado a várias áreas do conhecimento, dentre elas, a saúde, a que Carvalho (2003), dedicou especial relevância. A autora, no estudo que efetuou sobre *Parcerias na formação. Papel sobre os orientadores clínicos: Perspectivas dos actores*, refere a realização que se tem vindo a verificar no âmbito da colaboração entre a escola e os serviços, nomeadamente “na área da orientação clínica em parceria” (Introdução, p. XVII). Segundo a autora, assiste-se a um acréscimo de mudanças no ensino da enfermagem, que, na perspetiva da autora, veio por em causa “a continuação de metodologias de orientação dos estudantes em ensino clínico”. Na base da problemática do estudo de Carvalho (2003) está a dicotomia teoria/prática, perante o choque da realidade de estudantes de enfermagem em ensino clínico. O interesse do estudo de Carvalho para a nossa investigação, pese embora tenha sido desenvolvido noutra área do conhecimento (saúde), para além de nos proporcionar a consulta a um vasto quadro de referências bibliográficas, vem confirmar algumas perspetivas já assinaladas por outros autores no âmbito das parcerias. A título de exemplo, referimos apenas algumas, por pensarmos serem comuns e aplicadas a diferentes áreas do saber, nomeadamente à educação. Assim, é realçada a importância da colaboração entre as equipas pedagógicas e o trabalho com parceiros exteriores, nomeadamente da área da prática profissional, dado o afastamento a que estes estiveram dotados nas últimas décadas” (Carvalho, 2003, p. 58). A autora lembra a relevância que tiveram as escolas profissionais em Portugal “na intensificação da colaboração entre a escola e os parceiros profissionais” (p.58) e, faz saber que “as parcerias facilitam os projetos pedagógicos de alternância e favorecem a socialização e a inserção profissional dos estudantes”. No entanto, Carvalho (2003), apoiando-se em Mazalon (1997), sublinha a complexidade de desenvolver “parcerias no terreno”, uma vez que se trata de parceiros com intuítos diferentes, face aos diferentes papéis que desempenham no seu dia-a-dia e, por conseguinte, as inter-relações são também diferentes. Ainda no seguimento desta linha de pensamento, Carvalho (2003) refere que a existência de algumas discordâncias entre “os discursos e a acção” pode conduzir a que a parceria não funcione. De facto, ao longo da nossa investigação, fomos alertando para a importância do diálogo num contexto de parceria e para a antecipação de medidas que possam evitar os referidos problemas. Daí o pensarmos que o diálogo e o estabelecimento de um contrato escrito entre os parceiros, pode, pelo menos em parte, evitar algumas situações de “incoerências” (Carvalho, 2003, p.58). Outra dificuldade evidenciada no estudo levado a cabo por Carvalho (2003), no âmbito de não funcionamento da parceria, prende-se com “o confronto entre as duas culturas (educativas e profissional)”. Na verdade, trata-se de culturas diferentes e de contextos organizacionais também diferentes, daí que, na nossa perspetiva, há que adequar e redefinir políticas que vão ao encontro do trabalho em parceria entre diferentes parceiros, sendo que, à semelhança de Demailly (1987, 1991 In:

Zay, 1997, p.18), referido em (Carvalho, 2003, p.58), entendemos que é necessário “desenvolver comportamentos para um projecto em conjunto”.

Alves, em artigo publicado na *Revista Interações* (2005), sobre - *Como se entrelaçam a educação e o emprego?* centra o seu estudo nas relações entre sistema educativo e trabalho/emprego. Pese embora o artigo se tenha desenvolvido no ensino superior, a autora proporciona-nos momentos de reflexão no âmbito do ensino secundário, uma vez que também se trata de transições entre a esfera educativa e a profissional. Em ambos os casos, na nossa perspetiva, discute-se a problemática da inserção profissional, ou, nas palavras de Alves, sobre a passagem do espaço escolar para o espaço profissional. Este assunto preocupa todos aqueles que se interessam pelo estudo da situação de incerteza na transição escola e trabalho (emprego) que pesa na vida de adultos, de jovens e das suas famílias, traduzindo-se, na ideia da autora, numa transformação dos estilos de vida da maior parte da população (Alves, 2005, pp. 179-201).

A literatura consultada sobre inserção profissional remete-nos para uma grande diversidade de termos utilizados no âmbito do referido problema social, remetendo-nos para períodos diversos da história recente. Castel (1995) chama-lhe um novo assunto social. Para Castel (1995), não estamos apenas perante um problema de adiamento da inserção profissional, mas também perante o retardar de um exercício de pleno direito, concedido pelo acesso do indivíduo ao registo no mercado de trabalho. Para além disso, Castel (1995), lembra que falar de inserção profissional de jovens encaminha-nos para um campo semântico bastante complicado, face às várias dimensões que a noção abarca, como por exemplo, integração social, cívica, económica e simbólica. O contributo de Alves, como já referimos, conduziu-nos a algumas reflexões sobre a relação escola e emprego, pese embora o tema do seu estudo esteja mais direcionado para outro tipo de público – o ensino superior.

Hiernaux (1997), define a parceria como uma relação entre atores, considerando que um dos princípios primordiais dessa relação é a presença de benefícios comuns, cuja ligação é importante na utilização conjunta de recursos disponibilizados. O autor esclarece que a parceria, em termos funcionais, tem implicação nas tarefas dos atores, face ao seu cunho de processo negocial e de objetivos comuns. Ou seja, para Hiernaux, os efeitos dos processos de parceria giram à volta da articulação das tarefas e tem como finalidade alcançar os objetivos deliberados pelas partes envolvidas. Para o autor, a articulação de tarefas pode gerar modificações nos hábitos de trabalho dos atores e, conseqüentemente, transformações nas organizações, a título de exemplo, a aplicação de regras especiais (Hiernaux, 1997, p.85).

Para Rodrigues e Stoer (1998), as parcerias⁵¹ surgem, acima de tudo, como uma exigência da natureza do problema, podendo estar na base do combate ao insucesso e ao

⁵¹ Saliente-se que os autores Rodrigues & Stoer (1998) distinguem parceria de parceria, como duas variantes do parceria. Costa, in: Rodrigues & Stoer, 1998, (prefácio) refere poder existir um problema

abandono escolar. Costa (In: Rodrigues & Stoer, 1998), (prefácio), faz referência à agência da UE - Fundação europeia para a melhoria das condições de vida e do trabalho, evidenciando a sua relevância na exploração de planos, com vista a superar algumas dificuldades que se prendem com a integração no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no âmbito da exclusão, quer económica, quer social. Costa (1998), faz saber que é necessária “uma abordagem multidimensional nas políticas económicas, sociais e crescentemente no domínio do ambiente” (xi), com a finalidade de responder aos problemas dos contextos locais e respetivas pessoas, apelando a um trabalho mais ativo e cooperante entre todos os cidadãos. O autor lembra a responsabilidade das “autoridades públicas”, mas também daqueles que estão empenhados na “garantia de uma boa qualidade de vida para os cidadãos e residentes”. Costa (1998, xi) acrescenta a necessidade de um consenso entre as políticas, mas também apela à necessidade de participação de todos, sendo que, considera existirem vários graus de responsabilidade, seja a nível local, nacional, ou mesmo europeu. Ou seja, para o autor e para a Fundação Europeia, uma conjugação de esforços quer horizontalmente, quer verticalmente, seria o modo mais adequado de vencer os problemas da integração. Na verdade, e, mais uma vez, devemos de ter consciência que as dificuldades hoje, não se reduzem ao local, mas também ao nacional, extravasando mesmo a outros níveis, como o europeu e o transnacional, sendo que os problemas atuais são globais (Beck, 2010).

Esgotar todo o manancial existente sobre parcerias entre a escola e as empresas está longe dos nossos horizontes, especialmente se considerarmos que esta relação aparece associada a nomenclaturas diferentes, nomeadamente quando envolvem práticas⁵² entre instituições. Assim, autores como Hiernaux (1994), Costa (1999), entre muitos outros, designam a relação escola-comunidade, como parceria, outros, como, por exemplo, Rodrigues & Stoer (1999), chamam de partenariado, Carrilho (2000) fala em redes de cooperação, mas, no essencial, o entendimento que têm da referida relação parece ser transversal a todos os autores referidos ao longo do presente subcapítulo, especialmente no que diz respeito a regras contratuais e de ética, a objetivos previamente definidos pelas partes envolvidas, entre outras.

Na nossa perspetiva, hoje assiste-se a uma relação que veio provocar algumas transformações na vida das instituições e, mesmo, dos atores e agentes envolvidos, sendo que, as referidas transformações prendem-se com o papel relevante que a escola ocupa na sociedade portuguesa e, também, com a tomada de decisão dos seus corpos dirigentes. Isso pode explicar, por um lado, que a escola tente acordos de cooperação com outros setores, nomeadamente com as empresas e, por outro lado, que aposte numa grande variedade de opções formativas. A relação de proximidade entre a escola e outras entidades locais, como

terminológico ainda por resolver, no entanto salienta que o uso de parceria lhe parece ser mais correto. Costa chama ao partenariado “ferramenta estratégica” (xi).

⁵² O nosso entendimento de práticas de parceria refere-se ao ato de envolvimento de instituições parceiras e respetivos atores, que se reúnem em torno de objetivos comuns, na articulação de tarefas que dão origem a mudanças organizacionais, como revela o nosso estudo empírico, a que aludiremos na parte II, que trata da análise de dados.

com os centros de emprego da região, com o instituto de emprego e formação profissional, com universidades, com unidades de I & D, com centros novas oportunidades de outras escolas, entre tantos outros, são alguns exemplos de parceria entre a escola e a comunidade, como nos revelou o estado de arte e o nosso estudo empírico. Na relação de proximidade a outros CNO, o nosso estudo empírico revelou, ser o objetivo dessa ligação alcançar outras oportunidades formativas, que a escola não dispunha, alcançando a melhor oferta formativa (qualificante), adequada ao perfil e às necessidades dos formandos adultos.

De facto, a relação de proximidade entre a escola e o grande manancial de organizações - locais e não locais, tem permitido à primeira (escola) produzir “novos conhecimentos a partir da conversão e externalização do conhecimento tácito incorporado” (Urze e Abreu, 2015, p.96).

Pese embora algumas diferenças de perspetivas nos estudos que apresentámos, há características que podemos considerar comuns, como seja, o espírito de cooperação e de partilha entre as instituições parceiras, para além das já referidas. Além disso, a parceria tem como finalidade, atingir as metas previamente estabelecidas e definidas pelos parceiros, assentes num compromisso formulado através de um contrato, que pode ser formal ou informal, ou baseado na confiança. De acordo com Urze (2006), de uma maneira geral, não há contratos escritos entre os parceiros, agindo estes “quase sempre numa base informal” (p.116). A autora, no seu estudo, recorreu a alguns depoimentos de empresários que justificam a não existência de contratos, fundamentando esta ideia, por um lado, “no conhecimento pessoal” e, por outro lado, atribuindo às empresas o facto de não quererem “assumir compromissos escritos que as vinculem a determinado tipo de negócio”.

No nosso estudo, pese embora haja um bom conhecimento pessoal entre as instituições parceiras e confiança entre as mesmas, conforme nos foi relatado, existe um contrato escrito, que poderá ter várias interpretações.

Por um lado, por de se tratar de entidades públicas, escolas e uma empresa pública, como é o caso da empresa ETAL - caso 1. Este facto, poderá indiciar a existência de uma propensão para que as relações sejam assentes numa base contratual.

No caso 2, em que a escola é pública e a empresa é privada, o que poderá estar na base de um contrato escrito é a existência de vários parceiros, como, por exemplo a câmara municipal, entidade também pública. Também o facto de, no caso 2, se tratar de uma grande empresa, essencialmente com capital estrangeiro, pode levar a que a administração se sinta mais responsável pela organização, pelo cumprimento dos objetivos a que se propuseram todas as partes envolvidas na parceria, seja na negociação de planos de estudo, divisão de tarefas, atribuição de cargos, entre muitos outros.

Na nossa perspetiva e, pese embora a confiança que possa existir entre os parceiros nos dois casos em estudo, justifica-se a existência de um contrato escrito, quer no caso 1, quer

no caso 2, sendo que, sem ele, poder-se-ia correr o risco de desorganização e desregulação entre os papéis desenvolvidos por cada parceiro.

Canário (1995), por exemplo, sugere-nos que a relação da escola com os parceiros locais seja assente em formas de diálogo organizadas e acordadas com base na cooperação (colaboração) entre a escola e os parceiros locais, isto é, entre o sistema educativo e os sistemas sociais, culturais e económicos (p.155).

Reconhecendo algumas fragilidades da escola, o autor Rui Canário (1995) vai mais longe, considerando-a em crise, face à complexidade em que esta está envolvida, prendendo-se, entre outros, com a origem no desenvolvimento das políticas e na dificuldade em se encontrarem. De facto, reconhecemos a complexidade da instituição escolar, particularmente se atendermos ao contexto socioeconómico e cultural em que a escola está inserida. Na mesma linha de pensamento, o autor sugere que se tenha em conta, elementos como, a força que a autonomia e o seu projeto pedagógico desempenham na comunidade onde se encontra inserida. Na verdade, corroboramos com o autor, especialmente ao considerarmos que estamos perante desafios que têm que envolver todos os atores, sendo que, a construção de sentido e de significados novos, no âmbito da gestão escolar é uma prática que se tem de pautar por um outro olhar em relação ao papel da escola num dado território. Indo um pouco mais além, o conformismo perante espaços dominados por métodos antigos e pela ordem tradicional, são de evitar. É necessário valorizar o papel que a escola pode ter como campo de formação permanente, de um novo modelo, onde impere uma cultura adaptada aos tempos da atualidade, de modo a transformar as culturas políticas tradicionais, em culturas políticas modificadoras e de autonomia. Na nossa perspetiva, isso só se consegue, a partir da prática partilhada entre a escola e a comunidade educativa, no exercício das suas tarefas. Ou seja, uma das missões da escola é trabalhar para construir cidadãos ativos, responsáveis, e, especialmente, preocupados com o geral e não com o particular. Indo um pouco mais além, cidadãos que participem em projetos inovadores, nos quais se faça sentir a deslocação de conhecimento já produzido em projetos conjuntos, prestação de serviços, ou outros, “ligados a redes de informação” (Urze e Abreu, 2015, p.95).

Capítulo IV: *Design* da investigação

I.IV.1: Os casos em estudo: Caso 1 e Caso 2

A presente pesquisa é um estudo multicaso (Yin, 1994), ou, na linha de Stake (2009), um caso coletivo, em que cada estudo de caso é instrumental, isto é, existe “uma coordenação importante entre os estudos individuais” (Stake, 2009, p.19). A investigação privilegia a abordagem qualitativa, com ênfase na descrição e na interpretação.

Como já explicámos na introdução da presente dissertação, estamos perante duas modalidades diferentes de parcerias, quer no tipo de formação, quer no que diz respeito às características dos formandos.

No caso 1, trata-se da parceria entre a Escola 1: EBSAL e a Empresa ETAL, no âmbito da formação, através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e destina-se a um público adulto, cuja faixa etária oscila entre os 30 e os 58 anos de idade. Acrescente-se que os trabalhadores formandos se encontram inseridos no mercado de trabalho, cujo objetivo principal é aumentar a sua qualificação escolar e ter equiparação ao 12º ano. Para tal, entre 2012-2013, aderiram ao programa da iniciativa novas oportunidades (INO) que lhes facultou uma segunda oportunidade de poderem concluir essa formação, através do processo RVCC.

No caso 2, trata-se da parceria entre a Escola 2: ESAVATE e a Empresa REMA, no âmbito da formação, através de um curso profissional e dirige-se a um público jovem com idades que oscilam entre os 18 e os 20 anos. Acrescente-se que os alunos se encontram numa situação de estágio, cujo objetivo principal é adquirir o 12º ano completo. Para tal, entre 2012-2013, um aluno está a frequentar o 11º ano e, dois alunos estão a frequentar o 3º ano do curso.

Em virtude do anonimato exigido pelos dois casos em análise, decidimos apresentar algumas das suas características⁸⁹ e designá-los da seguinte forma:

a) **Caso 1:** Escola 1 Básica e Secundária da região metropolitana de Lisboa (EBSAL) - pública, a trabalhar em parceria com uma Empresa do setor da indústria de Transportes da zona metropolitana de Lisboa (ETAL), também pública.

b) **Caso 2:** Escola 2: Escola Secundária da região de Lisboa e de Vale do Tejo (ESAVATE) - pública, a trabalhar em parceria com a Empresa privada pertencente ao setor da indústria de reparação e manutenção industrial (REMA). Trata-se da oferta de ensino relativa a 2012-2013, no âmbito do curso profissional de técnico de reparação e manutenção e dirige-se a um público jovem, entre os 17 e os 20 anos. Acrescente-se ainda que os jovens, depois de

⁸⁹ O anonimato exigido pelas organizações em estudo levou a que atribuíssemos nomes fictícios às escolas e empresas, aqui representadas entre parênteses. Ao longo deste capítulo IV (Parte I) daremos a conhecer mais algumas características das escolas e empresas, por pensarmos serem relevantes e não influenciarem no seu anonimato.

concluírem a escolaridade secundária obrigatória (12º ano), têm como objetivo continuar a sua formação na empresa, na área específica, na qual fizeram estágio, ou seja, a de técnico de reparação e manutenção.

Nos dois casos apresentados, a parceria diverge entre a formação RVCC e a educação (CP), tendo nós optado pela observação e análise dos casos individualmente, uma vez que, o nosso interesse, é instrumental, isto é, para além de conhecermos os atores e as suas perspetivas sobre as parcerias, queremos saber algo mais, ou seja, queremos aprender sobre os efeitos da formação na vida dos formandos e dos alunos.

Tendo em conta o panorama apresentado, elegemos como condução da nossa investigação a seguinte questão de partida:

- Como funcionam as parcerias entre a escola e as empresas no âmbito da formação de adultos e de jovens?

A formulação da questão de partida, para além da reflexão teórica que sustentou o estudo⁹⁰, seguiu as diretrizes de autores no âmbito da metodologia, como Quivy e Campenhoudt (2003), Flick (2005), Stake (2009), Guerra (2012), entre outros.

Para Quivy e Campenhoudt (2003), uma boa questão de partida é o melhor modo de iniciar uma “investigação em Ciências Sociais” (2003, p. 44), devendo a mesma responder aos fenómenos estudados e não julgá-los. Em suma, para os autores, a mesma deve ser clara, exequível e pertinente.

Para Stake (2009), a questão de partida poderá ser mais do que uma, por exemplo, duas ou três, sendo que, na perspetiva do autor, “as perguntas não só orientam o trabalho durante a recolha de dados e a escrita dos relatórios, como também estimulam os significados de estudos anteriores e realçam a utilidade diferencial de possíveis descobertas” (p. 49). O autor acrescenta, que “o investigador procura algo onde se agarrar” (p.49), uma vez que “o caso e o contexto são infinitamente complexos e os fenómenos são fluídos e esquivos”.

Na perspetiva de Gonçalves (2010), as questões de investigação são objeto de atualização e de controlo, sendo readaptadas à medida que a investigação vai tomando corpo, o que lhes confere um traço provisório e meramente exploratório.

Perfilhamos as ideias dos autores referidos, nomeadamente quando mencionam a importância de uma, ou mais questões centrais na condução de uma investigação, sendo que, elas funcionam como um guia na condução da pesquisa, proporcionando-nos esse controlo, pese embora, por vezes, a necessidade de readaptação de que nos fala Gonçalves (2010).

⁹⁰ Azevedo, J. (2000); Beck, U. (2010); Beck, U, Giddens, A., Lash, S., (2000); Cabrito, B. (1994); Canário, R. (2008); Castells e Cardoso (2006), Cavaco, C. (2009); Estivil et al. (2001); Giddens, A. (2000); Giddens, A. (1997); Patrício, M.F. (Org.), (2006); Rodrigues & Stoer (1998), entre muitos outros.

I.IV.2: Fases do estudo, procedimentos e critérios na exploração do campo

Depois de termos apresentado a nossa questão de partida e os objetivos específicos da presente investigação, na introdução do estudo (p.3), fazemos um traçado do percurso da investigação, indicando os procedimentos e opções de pesquisa para encontrar o campo de ação e a metodologia que seguimos. Assim, o trabalho de pesquisa obedeceu a diferentes procedimentos na condução da presente investigação. Entendemos por procedimento, uma forma de avançar em direcção a um objectivo, sendo que, qualquer trabalho de investigação deve ter em mente os objectivos. A pesquisa sobre o tema das parcerias entre a Escola e as Empresas, no âmbito da formação de jovens e de adultos, seguiu uma lógica de procedimentos que se concentrou em duas etapas de desenvolvimento, das quais destacamos uma primeira fase, que apelidamos de exploratória e, uma segunda, a fase intensiva do estudo. Queremos com isto dizer que na fase exploratória, o nosso principal objetivo foi, à medida que íamos imergindo na nossa pesquisa bibliográfica e nos apropriávamos do conhecimento relativo ao tema das parcerias, começarmos a delimitar a mesma às escolas públicas, que inseriam na sua oferta formativa a iniciativa novas oportunidades e, cuja localização fosse a região metropolitana de Lisboa e a região de Lisboa e Vale do Tejo.

Para tal, consultámos em vários momentos o *site online* da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Durante este período, que decorreu entre finais de Dezembro de 2011 e ao longo de 2012, elaborámos os primeiros instrumentos de inquirição (guiões de entrevista) e, em simultâneo, fizemos os primeiros contactos exploratórios no âmbito das escolas. O total das escolas, inicialmente em número de sete ($n=7$), permitiu-nos o acesso aos primeiros dez ($n=10$) informantes da fase exploratória que se prenderam com conversas formais, informais, deslocações às escolas, entre outras. Durante os respetivos contactos, verificámos se as escolas a contactar obedeciam aos critérios, que tínhamos previamente estipulado⁹³. Para além dos já referidos, também o facto de as escolas manterem um número substancial de parcerias com a comunidade, nomeadamente com as empresas, foi tido em conta.

A seleção dos mencionados critérios, foi intencional, justificando nós esse facto com:

- Em primeiro lugar, a preferência por escolas públicas, que inserissem a iniciativa novas oportunidades, deveu-se ao facto de estarmos a assistir a uma grande afluência de CNO instalados em escolas públicas, sendo que, a referida iniciativa, para além de ter tido lugar em Portugal, especialmente para colmatar os índices de alfabetização então vigentes, também concentrava outras ofertas formativas que se destinaram a adultos e a jovens. São exemplo disso, o processo RVCC, os cursos EFA, os cursos profissionais, entre outros.

⁹³ O estudo ser realizado em escolas públicas, no nível secundário, terem a iniciativa novas oportunidades, possuir um número significativo de parcerias, entre outros critérios explicados ao longo deste subcapítulo.

- Por outro lado, e, na mesma linha de pensamento, tivemos em linha de conta o facto de a escolaridade obrigatória ter sido alargada para doze anos, o que obrigou a que muitos trabalhadores no ativo e, alunos ainda em fase escolar, repensassem os seus planos de estudo e de formação. No que diz respeito ao pré-requisito de uma escola que mantivesse um número substancial de parcerias com a comunidade local, nomeadamente com empresas, para além de termos ponderado sobre a eventual hipótese de uma maior abertura da escola ao exterior, na nossa perspetiva, a seleção da empresa tornava-se mais fácil, permitindo-nos uma melhor escolha quanto ao tipo e características da empresa. Queremos com isto dizer, que no caso de uma grande empresa, o público a necessitar de formação, poderá ser mais diversificado (trabalhadores, e, ou, quadros da empresa).

De salientar ainda que, apesar de não ter sido um critério preestabelecido, tivemos em linha de conta que a distância geográfica das escolas não fosse um fator impeditivo de realizar um estudo em profundidade, sendo que, num estudo com esta dimensão, são necessárias várias deslocações às escolas e em momentos diferentes⁹⁴. Nos procedimentos que conduziram à seleção das escolas, apenas duas, num total de sete, reuniram os pré-requisitos de seleção na sua globalidade. Encontradas as escolas, uma na região metropolitana de Lisboa, outra na região de Lisboa e Vale do Tejo, aproximámo-nos do campo de observação, e contactámos alguns dos informantes, alguns pela segunda vez, com os quais pudemos confirmar alguma informação anteriormente obtida através dos *sítes* das escolas, ou em conversas presenciais.

No caso 1, contactámos dois informantes (uma professora/formadora e uma formanda) e, no caso 2, três informantes (uma professora, uma professora/diretora de curso e uma professora/ex-responsável pelos cursos profissionais na escola). De salientar, que destes cinco informantes, um, em cada caso, passou para a fase seguinte, ou seja, para a fase intensiva do estudo. Acrescente-se a esta fase preliminar do estudo, a assistência a momentos de observação nas escolas, como, instalações, recintos exteriores, interiores, local do CNO, biblioteca, Júris do processo RVCC, conversas informais com formandos e outros responsáveis pela formação, sobre os quais tirámos algumas notas. Estas observações serviram para ter um maior conhecimento das escolas e dos participantes, tendo numa fase posterior funcionado como base de conhecimentos para a administração de entrevistas semiestruturadas.

Com estas primeiras observações e conversas informais, para além de termos adquirido uma ideia global sobre as escolas e sobre a existência de parcerias entre a escola e a comunidade, nomeadamente, com empresas, possibilitou-nos o contacto com informantes que nos conduziram a elementos chave para a administração de futuras entrevistas, na fase intensiva do estudo.

⁹⁴ Quer sejam momentos de estabelecimento de protocolos, de administração de entrevistas aos diferentes atores (participantes), quer seja para observações, ou outros.

No que diz respeito ao caso 2, quando partimos para a fase exploratória, já transportávamos conhecimentos pré-concebidos, tendo esse facto contribuído para um maior à-vontade perante os entrevistados e um maior conhecimento sobre a temática das parcerias, evitando assim, mergulhar num universo totalmente desconhecido, como aconteceu nas primeiras entrevistas.

A importância dos primeiros informantes quer no caso 1, quer no caso 2, revelou-se decisiva no desenvolvimento da investigação. Lembremos que, nesta fase de exploração, pretendíamos saber como surgiram as parcerias entre a escola e as empresas, como funcionavam em termos de formação para adultos e para jovens, em suma, ambicionávamos adquirir conhecimento sobre esta nova relação da escola. A reflexão sobre o que poderia ser a fase seguinte da investigação – fase intensiva do estudo, levou-nos a pensar em quem interpelar, como o fazer, quais os instrumentos a utilizar, a quantas pessoas recorrer, sendo que, sabíamos antecipadamente, que na maior parte das vezes não é fácil encontrar informantes disponíveis para tais tarefas, nomeadamente, a de responder a um inquérito por questionário, ou a uma entrevista. A informação adquirida nesta fase foi de âmbito geral, mas importante, sendo que ficamos a saber que as parcerias em que a escola estava envolvida tinham como principal finalidade dar resposta às empresas da zona. Para além disso, tomámos conhecimento dos interlocutores que estabelecem relações institucionais, tendo este facto contribuído para a importância de vir a entrevistar os respetivos interlocutores, o que acabou por ser feito.

No que diz respeito à fase intensiva do estudo, a mesma surgiu desta inter-relação entre sujeitos em observação e relatos através do diálogo entre investigadora e entrevistados. Nesta fase do estudo, tivemos acesso a outras fontes de informação, umas, através de entrevistas semiestruturadas e, outras, através de documentos fornecidos quer pelas escolas, quer por informação que íamos recolhendo através dos respetivos *sites*. A recolha de documentos permitiu-nos averiguar a existência, ou não, de pontos em comum, com os discursos e as observações. Este facto contribuiu para a triangulação na produção de dados, na fase interpretativa do estudo. Salientemos que, apesar de termos recorrido a diversas fontes de informação, privilegiamos a análise de conteúdo das entrevistas administradas aos participantes, em número de dez, no caso 1 e em número de oito no caso 2. Este elemento de análise (análise de conteúdo) é relevante, uma vez que confere sentido aos dados reduzidos, organizados e categorizados, através da descoberta de relações expostas. Face aos objetivos delineados previamente, desconstruímos os discursos dos entrevistados (participantes) e tentámos estabelecer algumas pontes com as restantes técnicas e fundamentar os resultados finais dos dados da pesquisa numa estreita relação entre a parte empírica e a teórica.

I.IV.3: Fase intensiva do estudo: Métodos, abordagem, instrumentos e técnicas

Encontrado o campo de observação, tivemos a possibilidade de estudar dois casos concretos de parceria no âmbito da formação, um destinado a um público adulto, através do processo de reconhecimento, validação, certificação de competências e, outro, a um público jovem, através de um curso profissional.

Escolher os métodos apropriados a um estudo concreto, de que nos fala Flick (2005), tornava-se impreterível. Assim, no âmbito da lógica de Flick, seguimos algumas linhas de orientação⁹⁵, com o intuito de selecionar o método ou métodos a seguir na investigação e que revelassem ser os mais indicados na recolha e seleção de informação.

Na verdade, inicialmente, face a algumas dificuldades sentidas na fase preliminar do estudo, a nossa previsão de investigação inclinava-se para um estudo de caso único. No entanto, à medida que avançamos no terreno e, face às informações que fomos recolhendo através do diálogo com professores (formadores), situação que nos conduziu à seleção de um segundo caso. Perante os dois casos que tínhamos pela frente, também não sentimos necessidade de elaborar um estudo comparativo, uma vez que, nesse momento, nos foi possível perspetivar estarmos perante dois exemplos de casos bastante diferentes, como acabou por acontecer. Assim, os dois casos concretos selecionados distinguem-se um do outro, face ao tipo de escola⁹⁶, apesar de ambas serem consideradas escolas públicas, pelo tipo de parceria, uma destinada a um público adulto e, a outra, a um público mais jovem e, consequentemente, ao tipo de formação, uma através do RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências) e, a outra, a um curso profissional, como já foi referido. Ponderámos sobre estas situações iniciais, bem como refletimos sobre a realidade a estudar, como, por exemplo, “experiências pessoais, interações e situações ou entidades maiores como organizações ou o discurso” (Flick, U., 2005, p. 279). Em virtude de estarmos perante organizações (escolas e empresas), de interações e situações, entre outros, decidimos que o método de estudo de caso múltiplo, dentro das abordagens qualitativas, era a opção mais adequada à exploração geral do terreno e do tema da presente investigação.

Saliente-se que, a nossa intenção foi a de obter resultados sólidos sobre o modo como funciona o processo das parcerias em contextos organizacionais específicos – escolas e empresas, no âmbito da formação de adultos e de jovens. Face aos objetivos da presente investigação e às finalidades que nos propusemos atingir, e, encontrados os casos, havia que os compreender no seu todo e na sua unicidade (holística). Na linha de autores como Stake (2009), a seleção do caso, ou casos, não obedece à seleção de amostra. O autor acrescenta

⁹⁵ A título de exemplo: “O que sei sobre o tema do meu estudo e até que ponto é pormenorizado o meu conhecimento?”; “Qual é o fundamento teórico deste estudo e quais os métodos que se ajustam a ele?” (Flick, U. 2005:279).

⁹⁶ Uma das escolas pertence ao Ministério da Educação e ao Ministério da Defesa (Caso 1). A outra escola pertence apenas ao Ministério da Educação (Caso 2).

que o estudo de caso é para compreender o caso em si e, não, para compreendermos outros casos. Razão pela qual, a escolha do – caso – é sempre uma escolha intencional e que assenta em princípios teóricos e práticos. De facto, as justificações anteriores quanto aos critérios de seleção dos casos, confirmam a intencionalidade das nossas escolhas e o princípio teórico e prático em que assenta. Para Stake (2009), “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (p.18). Nas palavras do autor, para que um estudo seja considerado um caso não poderá faltar a “especificidade” e “particularidade” indispensável (pp. 18-19). Salientemos que Stake distingue três tipos de estudos de caso: - intrínseco, instrumental e colectivo. No presente estudo, fazemos alusão apenas à terceira designação de Stake, estudo de caso colectivo, uma vez que esta é a equiparada à que Yin chama de estudo de caso múltiplo, ou seja, há vários casos, no estudo de caso. Assim, no âmbito do caso coletivo, Stake declara que “Cada estudo de caso é instrumental para aprender sobre os efeitos das regras de classificação...” (p.19), chamando a atenção para a importância da organização e da concordância que deverá existir entre os vários estudos individuais.

Provavelmente pelo seu carácter bastante abrangente nas áreas em que é aplicado, o conceito geral - estudo de caso abraça um grande número de definições. No ato da revisão da literatura no âmbito da metodologia, ponderamos dois raciocínios: Os autores Yin (1999) e Stake (2009), por considerarmos serem pertinentes e dignos de reflexão, face à perspectiva favorável que têm quanto ao real potencial do estudo de caso. Pese embora as suas perspectivas nem sempre sejam coincidentes, este facto não os impede de tecerem algumas críticas, como, por exemplo, o perigo do estudo de caso ser conduzido de uma forma isolada, de ser meramente descritivo e das descrições serem demasiado compactas, ou seja, incluírem informação que nada tem a ver com o foco da questão. Procurando responder às críticas dos autores, na nossa investigação tentámos não ser demasiadamente compactos e explicativos nas nossas descrições, sabendo que, corremos o risco de omitir informação, que na nossa perspectiva, pode ser relevante para um estudo em profundidade.

De um modo geral, como o nome indica, no estudo de caso examina-se o caso, ou um pequeno número de casos, em detalhe, em profundidade, particularidades que caracterizam esta estratégia⁹⁷ e pelo facto de ser um plano de investigação que se concentra num estudo estudado no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se, para isso, a todos os métodos que se revelem apropriados (Yin, 1994; Gomes, Flores & Jiménez, 1996).

Para além dos autores referidos, também Scott (1988) se identifica com a perspectiva de Yin, uma vez que ambos englobam “*single-case-designs*” e “*multiple-case-designs*” na mesma estrutura metodológica. Para Yin (1988), tanto o chamado estudo de caso simples como o

⁹⁷ Os autores Yin (1994), Gomez, Flores & Jiménez (1996) preferem a expressão estratégia à de metodologia de investigação, por considerarem ser esta uma forma de organização e de protecção de dados do objeto social em estudo.

estudo de caso múltiplo incluem-se na estratégia do estudo de caso. Vejamos as palavras de Yin, “In the past, multiple-case-studies have been considered a different ‘methodology’ from single-case-studies” (p.52), o que, na opinião do autor, não é a perspetiva do seu livro. “The choice is considered one of research design, with both being included under the case study strategy”.

Yin (1994) define o estudo de caso como,

um método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto em que se produz, requerendo o uso de múltiplas fontes de evidência e respondendo a questões do tipo <<como>>, <<qual>>, <<quais>> e <<porquê>> (Yin, 1994).

As definições que acabamos de referir apresentam um ponto em comum: dentro de um determinado contexto, o estudo de caso transforma-se numa análise intensiva e detalhada de um fenómeno ou acontecimento.

Ao apresentarmos a presente síntese de opiniões sobre o estudo de caso, tivemos como intenção, por um lado, contribuir para uma maior reflexão sobre a estratégia do estudo de caso. Por outro lado, pretendemos salientar algumas características que são transversais aos autores que referimos, o que, na nossa ótica, só enriquece qualquer investigação. Assim, um estudo de caso distingue-se pela existência de características peculiares e específicas e desenvolvem-se no seu ambiente natural. Na nossa perspetiva, quer o caso 1, quer o caso 2, cujos resultados são apresentados na parte II do presente estudo, capítulos 1 e 2, são exemplos originais e que suscitam a nossa curiosidade, devido às suas características particulares e específicas, as quais se desenvolvem no seu ambiente natural.

Por um lado, a Escola 1: EBSAL - caso 1 - distingue-se pelo facto de se tratar de uma escola militar de um dos três ramos das Forças Armadas, cujo historial esteve sempre ligado a uma cultura bastante fechada e que, em 2010 e 2011 adere a uma política de maior abertura, ultrapassando os seus próprios muros, com a criação de parcerias com a comunidade, nomeadamente com empresas.

Por outro lado, a Escola 2: ESAVATE - caso 2 - distingue-se pela inovação de práticas de participação e de cooperação entre a escola e a empresa⁹⁸, não frequentes ainda na maioria das escolas públicas portuguesas, como nos foi revelado pelos entrevistados, através das entrevistas semiestruturadas.

Quanto às Empresas, quer no caso 1, quer no caso 2, ambas parecem ajustar-se às exigências do século XXI, apostando em práticas, no âmbito da formação de adultos e de

⁹⁸ Uma das práticas mais relevantes é os formadores da empresa (engenheiros), deslocarem-se à escola, para em colaboração com os professores da parte técnica, lecionarem os módulos específicos da especialidade do curso. Os professores não têm essa formação específica. (Fonte: Diretor do curso de manutenção industrial em entrevista concedida em Janeiro de 2013).

jovens, no conhecimento, na experiência, na criação de novas áreas do conhecimento, nomeadamente, a área do capital humano.

No que diz respeito à abordagem que utilizamos na presente investigação, na verdade, ao delinear os objectivos iniciais e, pese embora estes tenham sido reajustados, face à evolução da nossa problemática, compreendeu-se de imediato, estarmos perante uma abordagem qualitativa. Esta é justificada face ao cariz de diversidade de contextos e respectivas interpretações em que a mesma teve lugar. Flick (2005, p. 2) salienta a relevância da investigação qualitativa no estudo das “relações sociais” face à multiplicidade dos “universos de vida”. Corroboramos a perspectiva do autor, sendo que a nossa investigação se move nos contextos escola e empresa (trabalho) e implica relações sociais em cada um dos referidos universos. Justifica-se, deste modo, o uso da abordagem qualitativa, uma vez que nos conduz a uma compreensão e interpretação mais sólida sobre o modo como se processa o processo das parcerias, em contextos organizacionais específicos – escola e empresas, no âmbito da formação de adultos e de jovens.

A abordagem qualitativa, também denominada – interpretativa - ou - naturalista – é, no dizer de Bogdan e Biklen (1994), aplicada às Ciências Sociais há longos anos, particularmente na Sociologia e na Antropologia, verificando-se igualmente a sua utilização pelos investigadores em Ciências da Educação. Kelly, A. e Lesh, R., (2000), dão conta que na década de 90, a pesquisa em educação - em Ciências e Matemática, as descrições etnográficas, próprias da pesquisa qualitativa tinha suplantado a quantitativa, esta baseada em testes estatísticos. Também White (1984) mostrou que havia uma mudança no âmbito do ensino da Ciência tendo o seu foco uma maior incidência no papel dos participantes no ensino e na aprendizagem. Assim, assistiu-se a uma mudança da pesquisa quantitativa para a qualitativa, tendo esta sido considerada como facilitadora na compreensão e interpretação das situações educacionais, vantagem que se sobrepôs à simples manipulação de variáveis. Na ótica de autores como Moreira, Costa (2002), entre outros, a metodologia qualitativa está mais aberta à ponderação de dificuldades e a encontrar interpretações mais ajustadas aos problemas sociais.

Na reflexão inicial da nossa investigação, no âmbito da escolha da metodologia, tivemos em linha de conta, o que íamos estudar, quem íamos estudar, porquê este grupo, ou grupos e não outros, qual a intenção das nossas escolhas e como íamos estudar. A partir da articulação e respectivas reflexões sobre as questões referenciadas, explicadas ao longo do presente capítulo, orientamos a presente pesquisa seguindo os moldes de uma investigação qualitativa centrada num estudo multicaso.

Também no que diz respeito aos instrumentos de recolha de informação e técnicas de análise, o modelo que pautou a recolha de dados, visou recolher informação global e específica sobre o modo de funcionamento das parcerias em estudo, quer através de conversas informais ou formais, quer através de observações no campo. Acrescente-se que, em todos os casos

foram registadas, em bloco de notas, algumas das informações que nos foram facultadas e outras observadas.

Para além dos instrumentos acabados de referir, procedemos à elaboração de guiões de entrevistas semiestruturadas, passíveis de serem aplicados a todos os participantes da fase intensiva do estudo, mantendo os principais objetivos da investigação. Os referidos guiões, em alguns casos, foram suscetíveis de alterações, de acordo com o papel desempenhado pelo entrevistado na instituição.

Há ainda a referir a recolha de outra informação referente à consulta de *sítes* das Escolas (consulta dos Projetos Educativos), Empresas, Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e da Agência Nacional para a Qualificação do Ensino Profissional (ANQEP), em vários momentos.

Quanto aos instrumentos de recolha de informação e às técnicas de análise de dados utilizados no nosso estudo, privilegiamos a técnica de análise de conteúdo das entrevistas que foram administradas aos dezoito (18) participantes na fase intensiva do estudo. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas na sua globalidade, obedecendo às regras de ética, perante protocolo estabelecido entre a investigadora, o entrevistado e a respetiva instituição. Seguiram-se várias leituras, com o intuito de procedermos à classificação e categorização, pretendendo ir ao encontro do que Vala (Vala, in: Santos Silva e Madureira Pinto (Orgs.), (2003) considera ser importante numa análise de conteúdo, “reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (p.110). Sintetizando, assistiu-se a um processo de simplificação com vista a “potenciar a apreensão e se possível a explicação”. Vala enaltece o processo de estabelecimento de categorias, afirmando que estas são “os elementos chave do código do analista”.

Assim, as entrevistas foram divididas em categorias temáticas, obedecendo a uma análise de conteúdo simples, isto é, “composta por um termo-chave, que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, in: Santos Silva e Madureira Pinto (Orgs.), 2003, p.111). Nas mudanças dos indicadores aos conceitos, Vala chama-lhe “uma operação de atribuição de sentido”.

Na nossa investigação, a categorização foi feita através de categorias estabelecidas umas *à priori*, uma vez que se trata de um estudo concreto – as parcerias entre a escola e as empresas no âmbito da formação de adultos e de jovens. As restantes categorias e subcategorias emergiram do material empírico recolhido, facto que contribuiu para o estabelecimento de algumas categorias *à posteriori*.

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, em número de dezoito (n=18), teve como objetivo aferir os posicionamentos dos entrevistados sobre as respetivas formações e parcerias entre as escolas e as empresas envolvidas. Tendo em conta a potencialidade do nosso *corpus*, o enquadramento teórico e os objetivos da nossa análise, propusemo-nos a

aplicar, num primeiro momento, uma das técnicas da análise de conteúdo: a de tipo temático, que exige três escolhas no âmbito da codificação, compreendendo esta como “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2006 [1977], p. 97). O processo da codificação compreende: - o recorte ou escolha das unidades de registo; a enumeração ou escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação ou escolha das categorias. A unidade de registo, “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar, como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p. 98). Efetivamos o recorte ao nível semântico, ou seja, a nossa unidade de registo é o tema, o que significa “descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 99). Como unidade de contexto que “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (p. 101), privilegiamos a frase. Em relação à enumeração ou escolha das regras de contagem das categorias temáticas, usámos, devido à especificidade do nosso *corpus* e objetivos da análise, a frequência, pois a importância de uma unidade de registo aumenta com a sua frequência de ocorrência.

Na identificação das categorias aplicámos as duas funções de análise de conteúdo enunciadas por Bardin (2006), ou seja, a função de administração de prova, sob a forma de orientações que conduzem a leitura das entrevistas, nomeadamente, a revisão da literatura sobre os temas em questão e, a função heurística decorrente da leitura flutuante do *corpus* em análise e do objetivo da nossa investigação.

Identificámos, assim, 3 grandes categorias/temas, compostas por subcategorias:

Da 1ª categoria, intitulada – **1) Parceria escola-empresa** emergiram as seguintes subcategorias/subtemas relacionados com o posicionamento dos entrevistados, no âmbito da parceria entre a escola 1: EBSAL e a empresa ETAL, que passamos a indicar: - Aprendizante responsável; Aumento da qualificação escolar; Melhor desempenho profissional; Progressão no trabalho; Relação escola/comunidade; Valorização do desenvolvimento pessoal.

Quanto à 2ª categoria classificada – **2) Formação em contexto de parceria** surgiram as seguintes subcategorias: - Aquisição de competências; Mobilização de conhecimentos culturais, científico-tecnológicos; Reconhecimento de competências, relacionados com o posicionamento dos entrevistados face à mais-valia da formação em contexto de parceria.

No âmbito da 3ª categoria, designada – **3) Competências essenciais**⁹⁹ emergiram as seguintes subcategorias: - Autonomia; Capacidade de comunicação; Criatividade,

⁹⁹ Algumas destas competências estão incluídas na *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* publicada no *Jornal*

Comunicação em língua estrangeira; Flexibilidade e adaptação; Liderança; Resolução de problemas; Responsabilidade e, Trabalho em equipa. Trata-se de competências essenciais referidas pelos entrevistados, desenvolvidas no âmbito da formação que frequentam e necessárias na sociedade do conhecimento, que implicam novas formas de organização do trabalho e a aprendizagem ao longo da vida.

Saliente-se o facto de a análise de conteúdo ter sido realizada com o auxílio do *software* MAXQDA 11.1.0. Segundo Teixeira, Becker (2001) e Bardin [1988-2004], os programas de computador direcionados para a análise de dados qualitativos começam a aparecer na década de 80, principalmente, nos Estados Unidos e na Inglaterra para utilizadores das áreas das Ciências Humanas. As vantagens apontadas por Teixeira, Becker (2001) e Bardin [1988-2004] sobre a utilização destes programas resumem-se em três pontos: 1) economia de tempo, pelo facto de podermos codificar enormes quantidades de categorias e subcategorias, visualizá-las em *over view*, reformula-las de uma forma mais prática e célere que nas tradicionais grelhas de análise em *excel*. Para além disso, permite o trabalho em equipa a partir de um mesmo projeto; 2) a possibilidade de explorar de forma sistemática a relação entre os dados, o que até então só era possível no domínio da análise quantitativa e até introduzir variáveis de caracterização do nosso *corpus* como variáveis demográficas, que podem ser cruzadas com as categorias criadas. Consideramos esta vantagem como uma das mais importantes, pois permite à análise qualitativa a possibilidade de testar hipóteses, à semelhança da análise quantitativa; 3) a estrutura formal apresentada facilita a operacionalização da construção teórica dos dados.

Estas duas últimas vantagens, permitem critérios de confiabilidade e validação de resultados, sobretudo, porque torna a análise comparável com outros estudos, tal como menciona Mayring (2000): “Criteria of reliability and validity: The procedure has the pretension to be inter- subjectively comprehensible, to compare the results with other studies in the sense of triangulation and to carry out checks for reliability” (p.10).

Com o objetivo de garantir a validade da categorização (Vala 2009, 117)¹⁰⁰, considerando as questões que este processo coloca de eventual imputação múltipla, procedeu-se a uma segunda identificação dos temas problematizados, tendo-se obtido um índice de fidelidade/concordância de 90% para as categorizações realizadas por 2 juízes¹⁰¹.

Paralelamente, considerou-se relevante a utilização de uma segunda técnica de análise de conteúdo de tipo lexical, sem categorização prévia, em que a unidade de registo e de contexto consistiu na palavra. Trata-se de uma análise quantitativa dos termos mais

Oficial da UE, em Dezembro de 2006. (Consultar: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:32006H0962>).

¹⁰⁰ Esta foi a versão utilizada pelos 2 juízes.

¹⁰¹ Para a forma do cálculo utilizámos a fórmula $F = 2 (C1, C2) / (C1 + C2)$, “ou seja o índice de Fidelidade calcula-se dividindo o número de acordos entre codificadores pelo total de categorizações efetuadas por cada um” (Vala, 2009, p. 117).

recorrentes no *Corpus* em análise, em que se justifica pelo facto da análise de ocorrências visar “determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos” (Vala, 2009, p. 118).

Quanto à técnica de análise documental, justificamos a sua seleção com a grande relevância que é atribuída a este tipo de pesquisa, sendo que é encarada como uma técnica pertinente nas Ciências Sociais e Humanas, sendo mesmo considerada como uma boa base do trabalho de investigação (Saint-Georges, 1997). O reconhecimento por parte de alguns investigadores em a declarar como um método de recolha e de verificação de dados, visando o acesso a fontes escritas, ou não, atribuem-lhe um papel heurístico na investigação. Na linha de Stake (2009) “Recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar e entrevistar” (p.84). Na análise documental do presente estudo privilegiamos, em primeira mão, a consulta dos Projetos Educativos das duas Escolas (PEE) em estudo, dada a sua relevância na vida e cultura das escolas. No entanto, recorreremos a outros documentos, como, por exemplo, ao plano curricular, como forma de completarmos alguma informação, por vezes não evidenciada no PEE. Quando apresentarmos a síntese da análise documental, daremos a conhecer os documentos a que recorreremos, sendo que, eles são diferentes em cada caso.

Salientemos, que o objetivo que traçamos de verificar se o plano educativo das duas escolas contempla o tema das parcerias, da educação de adultos e de jovens e o modo como está espelhada a relação da escola com as empresas, prende-se com a importância que este documento ocupa na vida das escolas. O PEE é um documento essencial, uma vez que nele se devem encontrar as orientações, bem como as metas e as estratégias definidas pela escola e respetivos decisores, para um período de três anos. No dizer de Canário (1992, p.117), subjacente ao conceito de Projeto Educativo está todo o processo de participação coletiva¹⁰² na escola, que assenta em princípios de autonomia da escola e respetiva descentralização.

Lembremos que a ideia de Projeto Educativo já conta com mais de duas décadas, sendo que, o seu aparecimento na legislação portuguesa, surgiu cerca dos anos 80 do século passado, a quando da reforma de ensino iniciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

Para além do PEE, também o Projeto Curricular de Escola¹⁰³, o Plano Anual de Atividades, bem como o Regulamento Interno, são documentos importantes na organização duma escola, cuja elaboração é feita a partir do PEE. Os referidos documentos traçam e definem objetivos, recursos e ações a desenvolver. Tal como referido por Stake (2009), numa primeira fase, estes documentos operam como fonte de conhecimento sobre o campo de estudo, e numa segunda fase, serão alvo de análise (documental), podendo vir a ser dados importantes para uma asserção, ou mesmo, uma “triangulação metodológica” (p.127). No caso

¹⁰² Entenda-se por participação coletiva - Alunos, Professores, Funcionários, Direção, Associação de Pais, Assembleia de Escola, em suma, a comunidade escolar.

¹⁰³ Que adequa o Currículo Nacional ao contexto da Escola.

da presente investigação, através da consulta e respetiva verificação dos documentos (PEE, plano curricular, e outros), pretendemos cumprir um dos objetivos específicos estipulados por nós e procedermos a alguma triangulação de dados teóricos e empíricos obtidos através de entrevistas semiestruturadas administradas aos participantes no estudo.

I.IV.4: Os participantes no estudo e a caracterização das escolas e das empresas

Os participantes da fase intensiva do estudo foram o grande motor no desenvolvimento da presente investigação. A seleção dos participantes, prendeu-se não tanto com a quantidade de pessoas a entrevistar, mas, antes, com a variedade de pessoas a inquirir, assegurando-nos, assim, que nenhuma situação importante para o problema a tratar fosse omissa. Este foi o modo encontrado para nos certificarmos de que cada categoria está igualmente representada (Ghiglione e Matalon, 2001). Assim sendo, procuramos reunir três grupos de participantes, a saber: - Responsáveis pela formação na empresa, Responsáveis pela formação na escola, e Formandos/Alunos. As questões a que todos os participantes foram submetidos, prenderam-se com um tronco comum de perguntas que procuraram responder aos objetivos específicos da nossa investigação, nomeadamente, sobre o modo como as parcerias entre a escola e as empresas no âmbito da formação de adultos e de jovens é perspetivado por cada um dos entrevistados. Há, no entanto, uma série de questões específicas feita a cada um dos entrevistados, que se prendeu com o cargo que ocupa, quer na escola, quer na empresa e com algumas características pessoais e profissionais, que no momento de entrevista nos serviu para um melhor conhecimento do entrevistado e, conseqüentemente, para uma melhor interpretação e decodificação dos respetivos discursos. No âmbito dos participantes no estudo intensivo referentes ao caso 1, o quadro que se segue indica-nos algumas características dos entrevistados.

QUADRO 1: CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES - CASO 1

CARGOS DOS ENTREVISTADOS	ENTREVISTADOS	SEXO	FAIXA ETÁRIA
	CÓDIGO		
Responsável e Coordenador do Centro Novas Oportunidades (Caso 1)	Responsável e Coordenador CNO	Masculino	Entre 50-55 anos
Técnica de reconhecimento e diagnóstico	Técnica de reconhecimento	Feminino	Entre 30-35 anos
Profissional de Reconhecimento, validação e certificação de competências	Profissional	Feminino	Entre 30-35 anos

Formadora de Cultura Língua e Comunicação ¹⁰⁴	Formadora CLC	Feminino	Entre 45-50 anos
Formando Entrevistado 1	F1	Masculino	Entre 40-45 anos
Formando Entrevistado 2	F2	Masculino	Entre 40-45 anos
Formando Entrevistado 3	F3	Masculino	Entre 50-55 anos
Responsável pela Seleção e Recrutamento dos Recursos Humanos da Empresa ETAL	Responsável RH	Masculino	Entre 40-45 anos
Responsável pela Formação e Formador da Empresa ETAL	Postiga (Nome fictício)	Masculino	Entre 45-50 anos
Avaliadora Externa do processo RVCC	Avaliadora Externa	Feminino	Entre 45-50 anos
TOTAL DE PARTICIPANTES	n= 10		

Nota: O quadro 1, elaborado por nós, apresenta os participantes na mesma ordem porque foram entrevistados.

Dos três grupos apresentados queremos destacar o papel importante que os formandos tiveram, na sua maioria trabalhadores da Empresa ETAL, dois em três (2/3). Por um lado, no desenvolvimento da pesquisa, dando a conhecer as suas ideias sobre a experiência no âmbito do processo RVCC, sobre as suas expectativas quanto à formação no CNO da Escola 1:EBSAL, entre outros. Por outro lado, e, talvez, o fator mais importante nesta fase do estudo, o facto de termos visto facilitado o acesso à empresa ETAL, através do formando entrevistado 3 (F3), para uma posterior recolha de informação. Este facto aconteceu, quando no momento de entrevista ao F3, demos conhecimento dos objetivos e das finalidades da entrevista e do estudo e a investigadora revelou a intenção de contactar a empresa, através de um dos seus representantes. No decorrer da entrevista, o formando 3 manifestou-se pronto a colaborar com essa eventual abertura de portas a um contacto com a empresa, o que acabou por ser concretizado.

Saliente-se ainda, que todas as entrevistas aos formandos foram realizadas em ambiente natural, ou seja, no interior das instalações da Escola 1:EBSAL, onde tiveram lugar as respetivas sessões de Júri de RVCC. Acrescente-se ainda que todas as entrevistas tiveram lugar ao longo de 2012, à exceção da avaliadora externa, que já ocorreu em 2013, por excesso de trabalho da mesma.

No que diz respeito às entrevistas administradas aos responsáveis pela formação na empresa elas ocorreram nas próprias instalações – sede da empresa e tiveram lugar em Agosto de 2012.

Durante o período de decisão para a realização da entrevista ao responsável pelos recursos humanos e ao responsável pela formação da empresa e também formador ocorreram vários telefonemas e trocas de *e-mails* entre a investigadora e o Responsável pelos RH, tendo sido acordada a data e o local para a realização da mesma. Ficou ainda assente que a entrevista seria entre o responsável pelo serviço de recrutamento e seleção dos recursos humanos, o responsável pela formação da empresa e a investigadora, considerando nós, ter sido uma mais-valia para a investigação.

Face ao exposto, ponderou-se que esta parceria constituía o **Caso 1**, por ter sido esta a primeira escola e empresa a serem selecionadas e seria entre a Escola 1: EBSAL e a Empresa pública ETAL.

No que diz respeito à Escola 1: EBSAL segue-se uma breve caracterização:

A escola situa-se na área metropolitana de Lisboa. É considerada uma escola pública, embora pertencente ao Ministério da educação e ao ministério da defesa. As particularidades específicas que a caracterizam, como o tipo de estabelecimento de ensino, o perfil dos responsáveis e alunos que a frequentam (Militares), transmitem um cunho diferente daquele que estamos habituados a ver nas escolas públicas, pelo que, consideramos ser um caso excecional. Também o facto de os cursos administrados na EBSAL serem tutelados pelo ministério da defesa e pelo ministério da educação, acentuam esta diferença, embora os respetivos cursos sejam considerados idênticos aos cursos equivalentes do ensino oficial do ministério da educação. Salientem-se ainda os factos de a escola já ter mais de cem anos e de se tratar de um tipo de público diferente daquele que estamos habituados a ver nas escolas públicas portuguesas. A Escola 1:EBSAL foi criada pelo então Ministro XXXXXXXX tendo a sua primeira designação sido Instituto Profissional XXXXXXXXXX. Através dos tempos tem-se assistido a várias reformas no âmbito do plano de estudos, face às necessidades internas de acompanhar o ensino em Portugal. A escola tem alunos do 5º ao 12º ano, sendo que, no secundário é ensino profissional. Do 5º ao 9º ano é ensino regular. O ensino secundário regular acabou em 2011-2012, com apenas uma turma do 12º ano, tendo, daí para a frente a Escola decidido apostar nos cursos profissionais. Os cursos profissionais distribuem-se por várias áreas. Destas, destacam-se o Curso de Mecatrónica, de Contabilidade, de Mecânica e um sobre Ciências do Ambiente. Para além disso esteve instalado durante cerca de 3 anos um CNO para onde foram canalizados todo o pessoal do exército, cuja qualificação era inferior ao 12º ano de escolaridade.

Sob o lema de “Querer é Poder”, esta norma, que faz parte dos documentos internos da escola, pode ser considerada como uma motivação para os alunos da EBSAL. Para além

disso, e no que respeita a professores, formadores e responsáveis pela escola, pode ser entendida como a precaução de manter alguns princípios éticos que perduram ao longo do tempo, e, conseqüentemente, fazem parte da cultura da escola, através de gerações e, desta forma, contribuírem para a preservação da memória.

Pese embora a sua filosofia de vida e de ser, ainda perdure, a verdade é que a sua adaptação à contemporaneidade tem sido um fator relevante na vida da instituição. A fundamentar a opinião da autora, veja-se a aposta numa maior abertura à comunidade local, e o modo como se tem moldado às novas formas de renovação e de inovação impostas pelo século XXI. A título de exemplo, referimos a aderência que efetuou em 2010/2011 à Iniciativa Novas Oportunidades, bem como ao estabelecimento de parcerias com a comunidade local, nomeadamente, com empresas, sendo estes, traços marcantes na evolução da cultura da escola. A identidade da escola, no entanto, parece-nos prevalecer, embora se reconheça fatores de mudança, como os acabados de referir.

Quanto à Empresa ETAL, a sua caracterização baseia-se em dados recolhidos através das opiniões facultadas pelos entrevistados – responsável pelas áreas de recrutamento e seleção dos recursos humanos e pelo responsável pela formação e formador da empresa.

A ETAL é uma empresa de transportes, que tem apostado em práticas de desenvolvimento sustentável e do ambiente. Na perspetiva do responsável pelos RH isto deve-se às “ideias muito inovadoras” da nova administração que aposta no “conhecimento e no *Know-how*” assente na figura do presidente da empresa, que se empenhou no seguimento de um projeto já cimentado. Ainda na sua opinião, a ligação entre a experiência, o conhecimento, o *Know-how* e a criatividade e dinamismo dos recursos humanos chegados à empresa, mais recentemente (em 2009), deu origem a uma reestruturação na direção dos recursos humanos e facultou a criação de novas áreas de desenvolvimento, nomeadamente, a área do capital humano. De facto, por aquilo que nos foi possível observar, quando da nossa deslocação à empresa, a imagem que nos ficou, foi de pessoas responsáveis, motivadas e com grande dedicação à empresa, aliás, confirmada através dos discursos dos dois entrevistados. Assim, a nossa observação confirma alguns parâmetros retratados pelo responsável dos RH, psicólogo de formação e com um percurso de crescimento dentro da empresa, na qual iniciou a sua carreira, como condutor de tráfego, numa fase inicial da sua profissão. Conhecedor da complexidade que engloba o comportamento humano, este responsável (RH) retratou os parâmetros em que assenta a cultura da empresa no momento atual (2012). Depreendemos do seu discurso, que nem sempre terá sido assim, isto é, com a chegada de uma nova direção, assistiu-se a uma rutura com o tradicional modelo de gestão. O lema atual da ETAL, na perspetiva dos dois entrevistados, prende-se com tomadas de decisão inerentes à empresa e aos seus recursos humanos, tendo por base “potenciar os colaboradores”, “identificar lacunas”, “resolver essas lacunas”, “motivar os colaboradores”, “liderança”, “formação”, entre outros.

No âmbito da parceria que engloba o Caso 2, ela seguiu a mesma sequência de seleção da escola e do campo de observação, tendo os critérios de seleção obedecido aos já referidos pré-requisitos. Quanto à parceria, a mesma emergiu da muita informação divulgada pelos órgãos de comunicação locais e nacionais, depreendendo nós, a extrema relevância que estes (meios de comunicação) podem ter na divulgação de ofertas formativas relativas à respetiva área geográfica. Também este facto despertou a curiosidade da investigadora, tendo a mesma numa fase inicial acedido ao *sítio* da escola. Confirmados alguns detalhes sobre a escola, partimos para uma série de primeiros contactos informais, sendo que, conhecíamos alguns professores, que poderiam funcionar como primeiros informantes. Recorremos a duas (2) professoras da escola, com experiência em lecionar cursos profissionais, tendo uma delas, acumulado funções com a de diretora de curso no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, e, também, a uma ex-responsável pelos cursos profissionais, indicada pela diretora de curso. Através de conversas presenciais, obtivemos uma perspetiva geral da escola e abriu-se uma janela a futuras entrevistas e observações, que vieram preencher a parte intensiva da investigação. Na verdade, consideramos ter sido um fator muito positivo no desenvolvimento da investigação, esta fase exploratória do estudo, em que se tentou obter informação relevante no âmbito da funcionalidade dos cursos profissionais e das parcerias em geral. Para além disso, através da experiência que as professoras acumulam e, ao ver retratado o seu próprio conhecimento, as atoras viram-se envolvidas num momento de reflexão sobre as suas próprias práticas, como pudemos presenciar. Acrescente-se que igualmente foi abordado o tema das parcerias em que a Escola coopera com a Empresa REMA, no âmbito da formação de adultos e de jovens.

À semelhança do caso 1, também aqui, os primeiros informantes, tiveram um papel preponderante na abertura de caminhos e de entrada na escola, pese embora todas as informações prévias que nos concederam, não tenham sido gravada. No entanto, a exemplo do caso 1, também aqui foram tiradas informações e registadas em bloco de notas, algumas das quais viriam a ser confirmadas na fase intensiva do estudo.

Realçamos que, à data destes primeiros contactos com a Escola 2 já o trabalho de pesquisa referente ao Caso 1, na Escola 1 se encontrava numa fase mais desenvolvida, embora inicial. Houve assim, a partir de determinada altura, uma série de entrevistas que decorreram em ambas as escolas em dias alternados, conforme combinação prévia, com os entrevistados e investigadora. Ao longo de todo o processo de administração de entrevistas, quer no caso 1, quer no caso 2, houve uma série de procedimentos que se prenderam com questões de ética, como seja, a marcação prévia de entrevistas, transmissão dos objectivos do estudo e da entrevista, identificação do estabelecimento de ensino da investigadora, entre outros. Face ao que foi dito, a segunda parceria selecionada engloba a Escola 2: ESAVATE e a Empresa privada REMA e constituem o Caso 2. O quadro que se segue indica-nos o número de participantes no estudo intensivo.

QUADRO 2: CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES - CASO 2

CARGOS DOS ENTREVISTADOS	ENTREVISTADOS	SEXO	FAIXA ETÁRIA
	CÓDIGO		
Diretor da Escola 2 e Responsável pelo CNO	Diretor	Masculino	Entre 50-55 anos
Subdiretora e Responsável pelos Cursos Profissionais na escola	Responsável CP	Feminino	Entre 45-50 anos
Professora de Inglês 11º ano (2º ano do Curso Profissional de Técnico de Reparação e Manutenção)	P-Inglês	Feminino	Entre 45-50 anos
Aluno Lucian 11º ano (2º ano do Curso profissional de técnico de reparação e manutenção)	Lucian (Nome fictício)	Masculino	17 anos
Aluno 12º ano (3º ano do Curso profissional de técnico de reparação e manutenção)	Tito (Nome fictício)	Masculino	18 anos
Aluna 12º ano (3º ano do Curso profissional de técnico de reparação e manutenção)	Teresa (Nome fictício)	Feminino	19 anos
Diretor de Curso do 3º ano do Curso profissional de técnico de reparação e manutenção, Professor da parte técnica de 4 disciplinas, Orientador de estágio na escola e empresa e mediador pela formação entre a escola e a empresa	Diretor Curso	Masculino	Entre 50-55 anos
Responsável pelos Recursos Humanos e pela Formação da Empresa REMA	Responsável RH/F	Masculino	Entre 35-40 anos
TOTAL DE PARTICIPANTES	n= 8		

Nota: Elaboração nossa. A oscilação que apresentamos entre o mínimo e o máximo no âmbito da faixa etária deve-se ao facto de não ter sido pedida a idade a todos os participantes. Excetuam-se os alunos.

A justificação do diferente número de participantes entre o caso 1 (n=10) e o caso 2 (n=8) prende-se com o facto de no caso 2, haver mais acumulação de funções, como, por exemplo, o Diretor de Curso reunir as funções de Professor de quatro (4) disciplinas da parte técnica com a de diretor de curso (DC), entre outras. Para além disso, o DC desempenha o cargo de Orientador de Estágio, funcionando como um mediador entre a escola e a empresa, sendo, por conseguinte, o responsável pela formação em ambas as organizações. Na nossa

perspetiva, este facto atribui-lhe um grande conhecimento sobre o modo como se processa o funcionamento da relação escola e empresa e sobre os alunos que acompanha há três anos. De salientar, que na entrevista que nos concedeu, podemos perspetivar informação respeitante a todas estas funções que lhe estão atribuídas. Ainda no que se refere ao caso 2, saliente-se que o responsável pelos RH da empresa REMA acumula esta função com a de responsável pela formação.

No que se refere à caracterização da Escola 2: ESAVATE (Caso 2), a mesma fica situada na região de Lisboa e Vale do Tejo, beneficiando de boas condições de acesso para aqueles que para lá se queiram deslocar e ingressar nas várias opções formativas que a escola oferece. Para além disso, a escola possui um centro de formação contínua que se destina a pessoal docente e não docente na área da educação e da formação. Este centro é um dos maiores da região, o que leva a que seja frequentado por um grande número de pessoas de outras zonas da região, que se deslocam para efeito de obtenção de formação. Este facto levou a que mantivéssemos ao longo dos anos uma certa afinidade com a escola, uma vez que tivemos a oportunidade de efetuar várias ações de formação, o que, de certa maneira, se reproduz em laços de afinidade para com a mesma. Para além disso, o reconhecimento do lugar, do seu exterior e, mesmo interior, embora hoje apresente algumas diferenças, face a uma nova arquitetura, ainda não finalizada, oferece-nos alguma confiança, nomeadamente se juntarmos aos referidos atributos, o facto de conhecermos cerca de uma dezena de pessoas, entre pessoal docente e não docente, com quem tivemos o prazer de trabalhar noutras escolas. As referidas características, associadas a outras de ordem científica, como, por exemplo, possuir os requisitos para levar por diante a presente investigação, funcionaram como um impulsionador de motivação para a investigadora.

Como primeiro contacto com a escola, ainda na fase preliminar do estudo, revemos o seu historial, através do seu *site*, tendo obtido informação sobre as diferentes ofertas formativas e educativas e da existência de cursos que envolvem formação em contexto de trabalho. A acrescentar à referida informação, tivemos conhecimento de que esta é uma escola, para além de outras, que conta com zonas desprotegidas e problemáticas, onde o insucesso escolar e a exclusão social se fazem sentir¹³⁴. A escola tenta combater essas lacunas valorizando os saberes, a aprendizagem, e, criando condições que permitam aos alunos participar em atividades, como, por exemplo, o teatro, o desporto, entre outras, tentando ligar o lado social ao pedagógico. Para além disso, o grande leque de ofertas formativas que a escola oferece, para além das parcerias que mantém com a comunidade local e regional, fazem com que a escola 2 assuma um papel preponderante na região.

¹³⁴ Conforme consta no *Relatório de Avaliação Externa da Escola 2: ESAVATE* (2008) e promovido pela Inspeção Geral de Educação (IGE). De salientar que a IGE está a dar continuidade ao processo de avaliação das Escolas, entretanto consignada como sua competência no Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de Julho.

Face às características da escola que acabamos de apontar, foi nossa convicção, que um estudo na Escola 2 preenchia os requisitos que delineámos para a nossa investigação, razão da nossa escolha.

No âmbito da caracterização da Empresa REMA, baseámo-nos em dados recolhidos a partir do respetivo *síte* e através da opinião facultada pelo entrevistado, o responsável pela área de recursos humanos e pela formação da empresa.

A REMA é uma empresa privada, localizada em Portugal na região de Lisboa e Vale do Tejo. Pertence ao setor da indústria de reparação e manutenção industrial e tem cerca de mil e quatrocentos trabalhadores. O responsável pelos recursos humanos e pela formação na empresa evidenciou o cunho social que a empresa tem na comunidade local e regional contribuindo para o seu desenvolvimento. A empresa prima por uma cultura de formação dos seus recursos humanos, ao longo da vida, incentivando-os e criando oportunidades de formação dentro e fora da empresa. A empresa REMA, através da sua história, que conta já com quase uma centena de anos, tem acumulado conhecimento e experiência, traduzindo-se em serviços e produtos de alta qualidade que, face ao seu prestígio nacional e internacional, lhe têm valido trabalhar com clientes de todo o mundo. No que diz respeito às parcerias que mantem com a Escola 2, o responsável pelos RH confirmou existirem várias parcerias, quer com o centro novas oportunidades da Escola 2: ESAVATE, quer com o curso profissional de reparação e manutenção, na área industrial, para além de outras, nomeadamente, na área da informática. Pronunciando-se sobre a parceria do curso profissional de técnico de reparação e manutenção, este responsável salientou existir uma boa preparação dos alunos por parte da escola, em competências essenciais que a empresa privilegia, como sejam o respeito, a responsabilidade, o cumprimento dos horários, entre outras. O responsável pelos RH evidenciou igualmente existir um bom ambiente de trabalho e de cooperação entre os professores, alunos e órgãos de gestão das duas organizações, o que tem contribuído para a cimentação das respetivas parcerias.

PARTE II: FASE INTERPRETATIVA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nota prévia em relação aos dois casos em estudo - Caso 1 e Caso 2

Na parte II da nossa investigação debruçámo-nos sobre a interpretação e discussão dos dados obtidos através do nosso estudo empírico, seguindo o trajeto de responder às nossas questões de partida, bem como de cumprimento dos objetivos propostos. Tal como referimos na introdução, os casos 1 e 2 foram analisados como tratando-se de dois casos instrumentais, ou seja, cada caso é um caso. No entanto, o quinto objetivo de estudo será tratado na conclusão, uma vez que nos propomos realçar eventuais características de coincidência e, ou, divergência entre os dois casos, o que nos exige que façamos um balanço e uma reflexão final sobre os casos da investigação.

A apresentação dos dados está representada em quadros (3, 4 e 5), para o caso 1, e (6, 7 e 8) para o caso 2, que indicam uma visão global da análise, sendo cada um deles interpretado através da triangulação das várias técnicas de recolha e de tratamento de dados, permitindo estabelecer pontes entre os vários grupos, bem como entre os dados teóricos e empíricos. Cada grupo de atores exprime-se segundo o lugar que ocupa na organização (escola ou empresa). Assim, a análise centrou-se “no sentido que lhe é dado pelo(s) actor(es) que orienta(m) os seus comportamentos num contexto de racionalidades variadas em interação com os outros” (Guerra, 2012, p. 7)¹³⁹.

Capítulo I: Caso 1: A parceria entre a Escola 1: EBSAL e a Empresa ETAL

O presente capítulo apresenta os dados relativos ao caso 1, mais precisamente do caso concreto de parceria no âmbito da formação de adultos, formulado entre a Escola 1: EBSAL e Empresa ETAL em 2009. A análise e interpretação dos resultados assenta nas perspetivas e práticas de responsáveis pela formação nas empresas, pelos responsáveis pela formação na escola, pelos formandos ativos e, em documentos, dos quais salientamos o projeto educativo da escola, o plano curricular e o relatório das ações realizadas entre 2008 (data de abertura do CNO) e 2013, que dá conta da extinção do mesmo em 31 de Março de 2013.

Neste sentido, a investigação possibilitou a resposta às nossas questões de partida e que se desse cumprimento aos objetivos, ambos já explicitados na introdução do estudo, e à interpretação das três categorias de análise e respetivas subcategorias identificadas através da

¹³⁹ A autora fundamentou-se em Weber para justificar que faz cada vez menos sentido a oposição entre abordagens qualitativas e quantitativas, sendo que, evidencia, “até pelas formas ‘quantitativas’ de tratamento do ‘qualitativo’.

informação recolhida.

II.1.1: A emergência e a finalidade da parceria entre a escola e a empresa

Face ao problema em estudo, que se prendeu com o funcionamento da parceria entre a escola 1:EBSAL e a empresa ETAL, no âmbito da formação de adultos, e, consequentemente, com o motivo da sua emergência, bem como o fim a que a mesma se destinou, apresentamos os resultados, cuja interpretação teve por base as perspetivas dos diferentes atores, como já referimos.

Em resposta ao motivo que esteve por base na sua emergência, obtivemos respostas dos vários participantes que apresentam um eixo em comum, como seja, o aumento da qualificação e a equivalência ao 12º ano. Os exemplos que se seguem dão-nos conta desse facto. O responsável pelo CNO e pela formação na escola, fez-nos saber que a referida parceria emergiu “como resultado de uma procura-oferta”. Interpretamos as palavras deste responsável, baseadas em informação adicional fornecida pelos outros participantes, e em alguns documentos, ou seja, procura por parte de alguns trabalhadores da escola, para completarem o nível secundário (12º ano) que ainda não possuíam, como se vê nas palavras da técnica de diagnóstico:

Sim, mais dentro do exército. O que se tenta fazer na formação ao nível do exército é que os militares que estão em regime de contrato ou voluntariado tenham uma maior qualificação para que quando terminar o seu contrato, que neste momento são entre 6 a 7 anos , que quando saíam para o mercado de trabalho tenham uma maior qualificação do que a que tinham quando ingressaram no exército (TD).

No entanto, a exigência por parte da ANQ, para que se cumprissem as metas, fez com que a Escola EBSAL também se abrisse ao exterior e, por conseguinte, a outros públicos e estabelecessem parcerias com empresas, nomeadamente, a empresa ETAL. Deste modo, a oferta por parte da escola para dar a formação, teve por base a concretização de dois objetivos: Por um lado, ir ao encontro das necessidades de formação de alguns trabalhadores da própria escola e, por outro, dar resposta às mesmas necessidades de formação, por parte dos trabalhadores da empresa ETAL, com a finalidade comum de lhes proporcionar “uma maior qualificação”. As palavras da técnica de diagnóstico dão-nos conta do que acabamos de dizer:

Quando foi estabelecida a parceria entre a empresa ETAL e aqui o CNO [...] foi uma parceria que visou e visa, pois ainda temos muitos formandos em processo para serem certificados, principalmente de nível secundário e que visa uma maior qualificação dos seus funcionários (TD).

Para a técnica de diagnóstico, o processo RVCC era a única forma que estes adultos, bem como outros, tinham de adquirir uma maior qualificação.

[...] hoje em dia é a sua única alternativa, na medida em que há algum tempo atrás tínhamos o ensino recorrente, uma oferta formativa que dava uma média escolar e hoje em dia, na maior parte das escolas, já não estão a aceitar. Por isso, a única opção que o adulto tem para obter uma maior qualificação, será através do processo de RVCC pelas novas oportunidades, ou através dos cursos de educação e formação de adultos (TD).

Na perspetiva da profissional RVCC,

A parceria surgiu como forma de responder às necessidades da empresa e dos seus trabalhadores e, essencialmente, da ineficácia que a escola apresenta em dar resposta no âmbito da formação modular certificada e dos cursos de educação e formação de adultos (Profissional).

Adiante-se que, no que diz respeito aos cursos (EFA), estes não existem na instituição, tendo a escola, por vezes, recorrido a outras escolas, quando era necessário fazer o encaminhamento de formandos que necessitavam deste tipo de formação. Daí que os formadores e o responsável pelo CNO falem na necessidade de estas ofertas existirem na escola, atribuindo-lhes grande importância, como podemos verificar:

[...] os cursos de educação e formação são uma mais-valia para a instituição, tendo em conta que caminhamos no sentido de apenas duas opções para jovens e adultos: o sistema tradicional de ensino (currículo expresso em disciplinas), ou, precisamente, os cursos de educação e formação (currículo expresso em áreas de competência), na vertente escolar ou dupla certificação (Responsável pelo CNO).

Na verdade, a iniciativa novas oportunidades, nas suas diferentes vertentes - o processo RVCC, os cursos EFA e os cursos profissionais, são vistos na literatura, por exemplo, por Cavaco (2009), como uma mais-valia na criação de um sistema mais flexível de ensino e de aprendizagem, de modo a criar oportunidades para todos - adultos e jovens - e uma melhor adequação entre a oferta e a procura, e, ou, a manutenção de emprego.

Assim, veja-se, por exemplo, no âmbito do processo RVCC, os estudos de Januário (2006)¹⁴⁰, o qual considera, que a maioria dos formandos que se encontravam empregados, alguns mudaram para um emprego com melhores condições económicas e, outros, que se encontravam desempregados, conseguiram arranjar emprego. No que diz respeito aos cursos EFA, Januário (2006) refere que o interesse desta modalidade tem a ver com a importância em garantir, que a sua frequência sirva para aperfeiçoar a validação parcial de competências, que não lhes foi concebida pela certificação no processo RVCC, de modo a poderem, mais tarde, retomar o referido processo e, mesmo, continuar para o ensino superior. Esta ideia é-nos

¹⁴⁰ Referido em Cavaco (2009).

transmitida pelos três formandos adultos (participantes) o que nos remete para a relevância do processo RVCC, enquanto mecanismo potenciador da aprendizagem ao longo da vida. Para Amorim (2004, in: Cavaco, 2009) o referido processo é 'uma aposta no futuro', uma vez que, "a certificação conferida facilita/promove a concretização de projectos de vida (inserção, mobilidade e progressão profissional, prosseguimento de formação)" (Cavaco, p.312).

No caso 1, os projetos de vida referidos pelos três formandos prenderam-se apenas com dois destes indicadores, (progressão profissional e prosseguimento de formação, sendo que, se trata de formandos já inseridos no mercado de trabalho e, nos seus discursos, espelham uma manifesta vontade de aí continuarem, por se considerarem realizados na empresa onde trabalham, considerando-a como quase a sua segunda casa.

II.1.2: O modo de funcionamento da parceria

No que diz respeito às perspetivas dos atores sobre a parceria e sobre o modo como esta funciona entre a escola e a empresa, no âmbito da formação de adultos, as respostas são favoráveis e extensivas a todos os atores, não havendo opiniões negativas.

Realce-se que todos os participantes referem a mais-valia das parcerias entre a escola e as empresas, nomeadamente, no caso em estudo. Indicamos alguns discursos que dão conta do modo como as parcerias são valorizadas. Assim, para a avaliadora externa (AE), "as parcerias acabam por ser importantes, quer em termos de reconhecimento, quer mesmo noutras iniciativas das novas oportunidades, em termos dos cursos educação e formação de adultos (EFA) e dos cursos profissionais" (AE). No âmbito do reconhecimento e, segundo a sua ótica, a AE reforça a importância das parcerias, porque,

A escola quando faz uma parceria com uma empresa, a empresa também tem ali as suas vantagens, porque vê as habilitações dos seus funcionários também reconhecidas e tendo mais habilitações também eles estão mais qualificados para desempenhar as funções, sendo que eles, muitas vezes, já têm estas competências, isto é meramente uma formalidade em termos de reconhecimento, mas que é vantajoso é, e, é muito importante (AE).

O interesse das equipas na participação nesta nova experiência revelou-se de grande importância, mesmo como experiência pessoal, como podemos verificar na seguinte fala:

Para além da experiência pessoal de cada um de nós, cada formando é um universo novo a explorar, potenciador de novas aprendizagens, creio que a imagem da EBSAL e do Exército, saem claramente reforçadas junto destas empresas e da sociedade civil em geral (Responsável pelo CNO).

Quanto ao modo como as parcerias funcionam e como se organizam, as equipas seguem as normas que foram estipuladas pela Agência nacional de qualificação (ANQ), havendo assim a preocupação de respeitar os seus conteúdos referenciais e o número de membros que compõem as equipas do processo RVCC referente ao 12º ano. Desta forma tenta-se uma certa uniformidade de critérios em relação a todos os Centros novas oportunidades (CNO), ou seja, cada centro tem um membro que coordena a equipa, que, na maior parte das vezes, é o responsável pela formação e pelo centro. Como tal, na fase inicial da parceria, este responsável teve um papel de interlocutor entre as entidades parceiras. Esta função, no caso em estudo, permitiu-lhe participar numa campanha de sensibilização, que, a par com a técnica de diagnóstico desenvolveram, na divulgação da formação para adultos e, consequentemente na respetiva parceria.

Ainda neste âmbito, a formadora de cultura, língua e comunicação (CLC), disse que as empresas enviam os seus candidatos para o CNO da Escola1: EBSAL com o objetivo de poderem concluir o ensino básico ou o ensino secundário, através do processo RVCC. Os candidatos são sujeitos a um questionário feito pela técnica de reconhecimento de competências, que, se necessário, indica que devem fazer formação, ou ao nível do Português, do Inglês, da Informática, ou ao nível da Matemática, pois são essas as áreas em que os candidatos revelam mais lacunas. A formadora de CLC acrescenta que a mais-valia das parcerias é: - “Nós ficámos com mais formandos e as empresas também têm todo o interesse em que os seus empregados tenham mais habilitações literárias”. Sublinhemos que no âmbito do referencial de competências da CLC, a língua estrangeira pode oscilar entre o inglês, ou o francês, embora haja uma evidente predominância da língua inglesa.

Cruzando as informações fornecidas pelos participantes, com a análise de verificação que fizemos ao *Relatório das Ações Realizadas em 2013*, verificamos que, efetivamente, o centro da escola EBSAL sentiu necessidade de abrir as portas a outras parcerias com a comunidade, nomeadamente, com empresas. Esta ação de abertura visou “Atingir as metas físicas definidas entre 2008 e 2013 e os padrões de qualidade definidos na Carta de Qualidade” (2013, p.2). As restantes parcerias surgiram, assim, no seguimento da primeira (Exército) e desenvolveram-se essencialmente, com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), entre outras organizações, nomeadamente com empresas de vários ramos, especialmente na segurança, entre outras, cujos recursos humanos manifestavam, igualmente, índices de formação (qualificação) abaixo do nível exigido por lei, o 12º ano. Sublinhe-se que a técnica de diagnóstico, já referida anteriormente, “faz o diagnóstico e o encaminhamento do adulto. Se o adulto for encaminhado para o processo RVCC, aí fica a trabalhar diretamente com o técnico e aí já passou para o profissional de RVCC” (Técnica de diagnóstico).

No que diz respeito à profissional de RVCC, que acompanha o formando desde a fase de encaminhamento até ao final do processo, orienta-o na construção do seu *portfolio* reflexivo de avaliação (PRA) e na construção da sua história de vida. Na elaboração do PRA, são

avaliadas as competências que os formandos já possuem e as que vão adquirindo ao longo do processo RVCC. A forma como é feita essa avaliação está expressa nas seguintes palavras da profissional de RVCC:

São explorados quatro contextos de aprendizagem: familiar, escolar, profissional e social, de acordo com uma perspetiva cronológica. Aqui são evidenciadas as competências informais, ou seja, aquelas que não são passíveis de documentação, ou certificação e que decorreram da experiência de vida do adulto. Por outro lado, e de acordo com orientação específica da ANQ, é possível validar competências através de formações frequentadas em contexto pessoal ou profissional, desde que apresentem em documento as horas e os conteúdos da formação: estamos perante evidências de competências formais (Profissional RVCC).

De facto, na consulta ao *portfolio* do Formando 3 (F3), documento disponibilizado pelo próprio formando, confirmamos estar bem patentes os referidos contextos de aprendizagem que a profissional referiu e, trazem ao de cima o processo de reflexão que se fez sentir ao longo de todo o processo. Tendo em consideração que um processo de ensino e de aprendizagem se faz tendo em conta a existência de uma ação dialógica, entre ensinante e aprendente, ambos os sujeitos, através da promoção do pensamento reflexivo que lhes é facultada, com o uso desta metodologia, evidenciam o processo de autorreflexão, aliás um dos objetivos que estão inerentes à construção do *portfolio* ou *e-portfolio* em educação¹⁴¹.

Nas equipas que constituem o processo RVCC, a avaliadora externa surge no processo como elemento externo à escola e às empresas, desempenhando um papel de mediadora e de avaliadora no referido processo, sendo um dos elementos principais no Júri final de certificação de competências. Para tal, a AE tem à sua disposição todos os *portfolios* dos formandos, avaliando-os e requerendo reuniões suplementares, em caso de não concordar com a atribuição de alguma competência que tenha sido atribuída ao formando.

Quanto às metodologias seguidas ao longo do processo RVCC, elas são variáveis, destacando nós o *portfolio*, o balanço de competências, as histórias de vida, entre outras. De salientar que o modelo de organização do processo RVCC sofre, de uma maneira geral, algumas alterações, seja porque a equipa pedagógica assim o exige, face à necessidade sentida de reflexão sobre as suas práticas, seja por imposição da tutela, com o intuito de rever alguns ajustamentos, nomeadamente no que diz respeito às metas físicas (Umbelino, 2006).

Na verdade, na nossa perspetiva, a diferença de funcionamento poderá estar ligada a uma maior, ou menor competência das equipas pedagógicas e na motivação que a mesma consegue imprimir aos formandos, nem sempre muito motivados para este tipo de formação.

¹⁴¹ Inspirámo-nos em Costa e Cruz (*Cap. VII*, pp. 76-77), In: Costa, F. e Laranjeiro, M.A. (2008), quanto aos objetivos associados ao uso do *portfolio* ou *e-portfolio*.

Pires (2005), por exemplo, evidencia a importância que as equipas pedagógicas devem possuir na execução e responsabilização dos dispositivos, não se limitando a aplicar técnicas e instrumentos. A autora alertou para os perigos de as equipas pedagógicas não possuírem formação científica, pedagógica e técnica capaz de enfrentarem a exigência e complexidade do processo RVCC, podendo mesmo, pô-lo em causa.

Atentos às sugestões críticas de Pires (2005) e, porque comungamos do ponto de vista da autora, questionámos os membros da equipa RVCC sobre a respetiva formação científica, pedagógica e técnica, através de entrevistas semiestruturadas, tendo nós obtido os seguintes dados: - A técnica de diagnóstico tem formação científica em psicologia e a profissional de RVCC é licenciada em ciências da educação, tendo ambas experiências nas respetivas áreas de formação, adquirida em cargos anteriores que desempenharam. Quanto à formadora de cultura, língua e comunicação, é licenciada em línguas e literaturas modernas inglês-alemão, pela Universidade de Lisboa e possui uma larga experiência no ensino do Inglês, quer em escolas públicas, quer em escolas de línguas (Berlitz), onde foi formadora. Para além disso, deu durante muitos anos formação de Inglês em empresas (a administradores e diretores), onde se deslocava. Hoje em dia, face aos muitos cargos que ocupa na escola EBSAL, dedica-se ao cumprimento dos mesmos e à lecionação de Inglês.

Quanto à avaliadora externa, é licenciada no ensino da matemática, onde igualmente tem uma grande experiência em escolas públicas. Esteve ligada ao processo RVCC desde o início da sua existência e fez parte de várias equipas pedagógicas, a título de exemplo, na câmara municipal de Lisboa. Trabalhou na ANQ e especializou-se em avaliadora externa, cargo que mantém, para além do ensino da matemática.

No que diz respeito ao responsável pelo CNO da escola EBSAL, desconhecemos o seu trajeto científico e pedagógico, uma vez que a entrevista não foi presencial, mas sim por *e-mail*, perante os objetivos e questões de investigação que entregámos previamente, quando da marcação da entrevista e conhecimento do entrevistado.

De qualquer modo, do que nos foi possível observar, através dos júris de RVCC e das respetivas entrevistas, na nossa ótica, estamos perante uma equipa pedagógica responsável e preparada pedagógica e cientificamente para os cargos que desempenha. Sublinhe-se que esta foi também a opinião de formandos e responsáveis pela formação na empresa.

II.1.3: Perspetivas dos atores sobre a relação escola-empresa

Um dos indícios que pudemos observar, logo no início dos primeiros contactos com os responsáveis pela formação na empresa ETAL, foi através da observação dos comportamentos dos entrevistados em realçar a importância da relação existente com a Escola 1, face ao seu cariz de prestígio e, especialmente, de rigor que a instituição, através dos seus responsáveis pela formação e formadores, imprimem aos formandos no âmbito da formação de adultos. Na perspetiva dos responsáveis pela empresa, estas características transmitem confiança na

instituição parceira e na respetiva relação. De facto, tanto os responsáveis pela formação na empresa e respetivos formandos, como a avaliadora externa, valorizaram a qualidade da escola, face ao perfil dos seus formadores, sendo, por isso, uma particularidade para o funcionamento de uma boa relação. A título de exemplo, vejamos o que nos diz a avaliadora externa:

É um centro que funciona. Enquanto centro novas oportunidades funciona muito bem no reconhecimento de competências e, os profissionais, de facto, são exigentes, daí que muitas vezes se ouça, em algumas sessões de júri os candidatos dizerem que tiveram muito trabalho, que este é um processo muito rigoroso e que quando vieram para o processo não tinham essa ideia (Avaliadora externa).

Na verdade, nas observações que fizemos nos júris de RVCC na escola 1, assistimos a alguns formandos referirem a exigência deste CNO, tendo mesmo alguns (formandos) feito a comparação com outros CNO e referido que não eram tão exigentes. Esta aparente comparação suscitou algumas explicações por parte dos formandos, atribuindo a sua opinião a conversas que ouviram a amigos, ou a familiares e, alguns, pela oportunidade que tiveram em ter frequentado outros centros e desistido a meio, por incompatibilidade com a vida profissional, ou familiar, da altura. Mas a relação escola-empresa não se cinge aos níveis de confiança entre as instituições, embora, tal como Urze (2004, 2006) sustentou em estudos realizados, consideremos que esta é fundamental numa relação, como é o caso da presente parceria.
















A importância que é atribuída à exigência do centro e aos formadores, pelos responsáveis pela formação na empresa, na nossa perspetiva, compreende-se, uma vez que a empresa valoriza o aumento da qualificação escolar dos seus trabalhadores, para que estes possam evoluir no trabalho.

A análise da figura que se segue fornece-nos as perspetivas dos três grupos de participantes no estudo¹⁴², quanto ao modo como a relação escola e empresa é entendida e interpretada¹⁴³ no caso 1.

¹⁴² De salientar que o critério para a formação destes três grupos, quer no caso 1, quer no caso 2, foi juntar formadores e responsáveis pela formação na escola (1 grupo); juntar os formandos/alunos (noutro grupo); e, por fim, os responsáveis pela formação na empresa e pelos recursos humanos, num terceiro grupo.

¹⁴³ De salientar, que as categorias e subcategorias foram criadas a partir da totalidade dos discursos proferidos pelos 18 participantes. Nos quadros que constituem a nossa análise (Quadros: 3, 4, 5, 6, 7 e 8), os espaços preenchidos (a azul), correspondem ao número de frequências sobre as quais os discursos dos participantes incidiram. A parte branca do quadro significa que os participantes não mencionaram aquela subcategoria, ou seja, não foi representativa, pelo que, não houve ocorrência, ficando o espaço em branco.

Quadro 3: Relação escola-empresa - Caso 1

	Formandos	Responsáveis pela formação na escola	Responsáveis pela formação na empresa
Aprendente responsável			
Aumento da qualificação escolar			
Cultura de avaliação			
Empregabilidade			
Melhor desempenho profissional			
Progressão no trabalho			
Redução do abandono escolar			
Relação escola/comunidade			
Valorização do desenvolvimento pessoal			

Fonte: Entrevistas Caso 1.

Para além das categorias acabadas de referir pelos responsáveis pela formação na empresa (progressão no trabalho e aumento da qualificação escolar), também o desenvolvimento pessoal é salientado e valorizado, razão pela qual, na perspetiva destes responsáveis, a empresa aposta na formação, uma vez que, é através da formação que se adquire esse desenvolvimento. Na verdade, depois de descodificados alguns discursos dos entrevistados da empresa, verificamos que esta zela pela formação dos seus trabalhadores, facultando oportunidades de formação dentro e fora da empresa. Pese embora os seus discursos não revelem uma grande incidência na aprendizagem ao longo da vida, essa ideia, na nossa perspetiva, está interiorizada pelos responsáveis da empresa e faz parte dos objectivos da organização e do seu clima organizacional. Algumas atitudes observadas no momento da entrevista e, conversas em *off*, nomeadamente ao falarem do seu perfil pessoal e profissional, fazem transparecer a ideia de que a formação e a aprendizagem devia de ser ao longo da vida e visar todos os cidadãos. Na nossa perspetiva, o processo RVCC é considerado pelos intervenientes como uma aposta, como um projeto futuro, que, tal como nos relataram os entrevistados, mudou a vida dos trabalhadores e da empresa. Esta, perante a ligação à comunidade, sai prestigiada, daí o foco dos seus discursos, como revela o quadro 3 (relação escola-comunidade). De facto, a empresa ao facilitar horários flexíveis que permitem aos trabalhadores frequentar ações de formação dentro da empresa, ou cursos no seu exterior, como no caso da presente parceria no âmbito da formação, participa num bem à comunidade, cooperando nas suas ações. Também ao recorrer ao poder da palavra, através de chefias intermédias, coopera no desenvolvimento da motivação dos trabalhadores, como verificamos na fala seguinte:

Então, vamos apostar no 12º ano. Vamos arranjar estratégias, uma das estratégias foi precisamente a administração dizer-nos: “Meus senhores, a partir de agora, quem

quiser ter uma ambição, ter uma ambição de chegar a um quadro de chefia tem, obrigatoriamente, tem de ter o 12º ano (Responsável pelos recursos humanos).

De facto, a empresa dá uma grande relevância à relação entre o meio empresarial e o educacional, estabelecendo vários projetos com outras escolas da zona, como podemos verificar na seguinte fala: "...estava a falar-me exatamente de XXXXXXXX, já temos um novo projeto e foi a escola que nos chamou [...], portanto já há essa relação, já estamos a tentar entre o meio educacional e o meio empresarial..." (Responsável pela formação e formador).

A aposta na formação dos trabalhadores da empresa ETAL, foi igualmente salientada pelos responsáveis pela formação da escola, como o principal fator na constituição da parceria entre a escola 1:EBSAL e a empresa ETAL. Veja-se como a técnica de diagnóstico e encaminhamento evidencia, na constituição da parceria, "o facto de a empresa visar uma maior qualificação dos seus funcionários". De realçar o papel importante que a técnica de diagnóstico, a par do responsável pelo CNO, tiveram na constituição e manutenção da parceria entre 2009 e 2013, sendo que, desempenharam o papel de interlocutores entre a escola e a empresa. Como interlocutores, desenvolveram uma campanha de sensibilização através de várias deslocações à empresa ETAL. Esta campanha de sensibilização visou dar a conhecer o CNO localizado na escola 1:EBSAL. Para além disso, foi relevante o contacto com os interlocutores da empresa - o Diretor do departamento dos recursos humanos e o responsável pela seleção e recrutamento dos RH, para que a referida relação se estabelecesse. A adicionar a esta campanha de sensibilização externa, refira-se que, o objetivo primordial da Escola 1, onde o CNO se encontrava localizado, foi colmatar o índice de qualificação interna de alguns militares e sargentos da instituição exército, como se verifica nas seguintes falas:

Temos a preocupação e, é importante, que em todas as entidades haja uma sensibilização a todos os trabalhadores, ou aos militares, se for o caso disso, de obterem uma melhor qualificação e, depois, há o processo todo de quem estiver realmente interessado, inicia o processo, mas há a preocupação de fazer uma sensibilização para uma melhor qualificação (Técnica de diagnóstico).

Também a formadora de CLC (cultura, língua e comunicação) salienta a importância das parcerias, pela oportunidade que criam aos formandos da própria instituição em concluírem o 12º ano, uma vez que alguns são trabalhadores contratados.

Sim, nós temos basicamente ao nível do exército temos certificado muitos sargentos, muitos cabos, muitos soldados, porque eles viram no RVCC uma hipótese de acabar os seus estudos, pelo menos ao nível do secundário, porque alguns deles são pessoas que estão no exército, mas cuja carreira não é o exército, são contratados no exércitos e, portanto, sentem que é uma mais-valia para quando saírem do exército" (Formadora

82

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

CLC).

No que diz respeito às parcerias com as empresas, nomeadamente com a empresa ETAL, a formadora de CLC reconhece, igualmente, a sua importância, quer para a escola, quer para as empresas, como podemos verificar: - “Nós ficámos com mais formandos e as empresas também têm todo o interesse em que os seus empregados tenham mais habilitações literárias” (Formadora CLC). E, acrescenta: - “Basicamente as empresas enviam-nos os seus candidatos para poderem concluir o ensino básico ou, o ensino secundário, através do RVCC”.

Ainda no âmbito da importância da relação escola e empresa, o responsável pela formação e também formador da empresa, vê nesta ligação à escola uma forma de os trabalhadores desenvolverem competências, através do processo RVCC, num curto espaço de tempo. Na sua perspetiva, estes, para além de outros, terão sido alguns fatores que pesaram no estabelecimento da parceria com a escola 1: EBSAL e com o CNO aqui instalado.

Pelo que eu sei, havia uma grande capacidade de desenvolver logo competências, ou pelo menos graus que as pessoas não tinham, ou seja, as novas oportunidades eram uma oportunidade de as pessoas melhorarem as suas competências, quer dentro da empresa, através do decreto-lei nº 176, quer com parcerias com as escolas. A parceria com a EBSAL surge aí, pelo que eu sei (Responsável pela formação e formador da empresa).

Sublinhe-se também, dentro da categoria relação escola-empresa, a subcategoria aprendente responsável (Quadro 3), bastante valorizada pelos formandos, surgindo logo a seguir à da progressão no trabalho. Na nossa perspetiva, este facto prende-se com a tomada de decisão que os mesmos adotam ao decidirem aumentar a sua classificação escolar. A tomada de decisão diz respeito ao próprio sujeito, nomeadamente porque se trata deste grupo de formandos, cuja faixa etária se compreende entre os 30 e os 58 anos de idade. Na verdade, este grupo de adultos revelou ser aquele que aprende (aprendente), o próprio responsável pelo conhecimento, e, como tal, tomar a decisão de aproveitar uma nova oportunidade de formação que lhe foi proporcionada através do processo RVCC. A ideia de aprendente responsável leva-nos a refletir sobre a compreensão do processo de aprendizagem, onde o aprendente é considerado como um sujeito pensante e detentor de sua inteligência e o ensinante é possuidor do conhecimento. Nesta relação entre aprendente e ensinante, a que Beauclair (2006) chama de par dialógico, cria-se uma relação de cooperação (colaboração) no âmbito da reflexão sobre as nossas ações como ensinantes e como aprendentes, entre situações que, quando constituídas, facilitam o processo de aprendizagem (Beauclair, 2006). Ora esta relação, entre aprendente e ensinante, no nosso ponto de vista foi criada, tendo dado lugar a que o formando se sentisse motivado para outras experiências formativas, ou mesmo continuar os estudos no ensino superior. Realce-se que a motivação é o principal fator que influencia os

comportamentos dos formandos, como verificámos através de alguns discursos.

Agora em termos humanos, mudou muito de certeza. Isto faz-me pensar que além de ter valido a pena chegar aqui, vai valer apenas não ficar quieto e continuar, andar para a frente, ter mais formações, valorizar, aprender, seguir em frente sempre (F1).

Também a avaliadora externa exprimiu a sua opinião, referindo ...

aquilo que nós vemos, principalmente, todos aqueles que vêm de nível básico, eles tentavam sempre, quase todos, mais habilitações, tentavam praticamente sempre todos, o secundário. Neste momento, em termos dos que terminam o secundário, sei de muitos casos daqueles que continuam pelas diversas vertentes, seja pelos cursos de especialização tecnológica, seja pelos que tentam mesmo entrar para a faculdade (AE).

Os dois discursos, quer o do formando 1, quer o da avaliadora externa, mostram como o processo RVCC pode ser um potencial impulsionador de motivação no desenvolvimento do seu percurso pessoal e académico.

No que diz respeito à profissional RVCC, cujo papel é acompanhar os adultos ao longo de todo o processo RVCC, depois de devidamente encaminhados pela técnica de diagnóstico e encaminhamento, evidenciou a importância do trabalho em parceria entre a escola e as empresas. A justificar o motivo de tal relevância, declarou não haver na escola 1: EBSAL “formação modular certificada e dos cursos de educação e formação de adultos” (Profissional). A entrevistada acrescentou que não vê aspetos menos positivos nas parcerias, sendo que, na sua perspetiva, “é benéfico para ambos” (escola e empresas). Como sugestão, a profissional RVCC disse considerar relevante e uma mais-valia para o CNO da EBSAL se, “aproveitando os recursos humanos e materiais de que dispõe, apostassem na formação modular certificada e nos cursos de educação e formação de adultos na vertente escolar e, ou, dupla certificação” (Profissional). Como nota a acrescentar, a profissional referiu ainda que a aposta nas formações apresentadas representariam, na sua perspetiva,

não só uma resposta formativa para aqueles que necessitam e não se enquadram nas ofertas que o catálogo nacional de qualificações apresenta (por exemplo: técnico de energias renováveis), mas também uma fonte de receita para a instituição, tendo em conta o financiamento que pode ser atribuído mediante candidatura a esta iniciativa (Profissional).

De sublinhar que os recursos humanos da escola, que fizeram parte do processo RVCC que constituíram a parceria referente ao caso 1, uns pertencem ao quadro efetivo da escola, como, por exemplo, o responsável pelo CNO e a professora e formadora de CLC. Quanto aos restantes, por exemplo, a técnica de diagnóstico e a profissional de RVCC, entre outros, encontram-se em regime de contrato. Esta variante pode explicar, as palavras da

profissional, em defender de que a escola deveria ter outras vertentes de formação, como já sublinhamos. Esta poderia ser mais uma oportunidade de manter, ou, prolongar, o seu posto de trabalho, bem como o de outros funcionários que se encontram em situação de contrato.

Na verdade, os atores, nas ações de colaboração que desenvolvem entre si, estabelecem aquilo que Castells (2005) chama de fluxos de poder que, como verificamos, é estabelecida através das redes comunicacionais.

Como destaca Rosa (1994), o acesso a novas formas de conhecimento é uma exigência das atuais políticas e da organização do trabalho. No espírito da autora, quando o homem em relação consigo próprio e com os grupos onde se encontra inserido, mas, também, com as regras e normas que dirigem o trabalho, concebe orientações apropriadas a si e ao grupo, incitam o homem a experimentar novos horizontes.

De facto, na nossa ótica, tanto a escola e as empresas, como os formandos, nesta relação em contexto de parceria tentam encontrar novas perspectivas de inovação e de mudança.

A escola está empenhada na sua transformação e em encontrar respostas que vão ao encontro das exigências do século XXI. Para tal, aposta na mudança das suas próprias dinâmicas (Estaço, 2001)¹⁴⁴, adotando uma posição de abertura, que lhe permite ultrapassar os seus próprios muros. As parcerias parecem ser um agente de incentivo a essa janela aberta ao exterior.

Também, como perspectiva Oliveira (2010), a parceria pode ser vista como uma metodologia de trabalho em equipa entre organizações, essencialmente se encarada como uma forma de participação de todos os cidadãos. Oliveira (2010) faz referência a Beauclair (1995) e baseia-se no autor para realçar - que a parceria, entendida como uma melhor intervenção de todos, nomeadamente, entre ensinantes e aprendentes, pode ajudar na definição dos seus projetos de vida. Beauclair (2006, 2007) traça algumas dificuldades daquilo que entende ser a complexidade do ato de educar neste século XXI, citando como exemplos, os desafios do século, as diferentes perspectivas e as tensões que as mesmas provocam. Para tal sugere que os ensinantes atuais reflitam sobre as ações do presente, chamando a atenção para a colaboração que a psicopedagogia pode dar às ciências da educação. De facto, corroboramos com esta ideia, uma vez que, tal como Castells (2002) evidencia, assiste-se a uma transformação de atores consumidores em atores produtivos de novas aprendizagens. Na verdade, há uma grande transformação no papel desempenhado pelo professor e, ou, formador, nomeadamente no uso da reflexão sobre as suas práticas educativas. Indo um pouco mais além, assistimos a uma nova forma de pedagogia, ou, como Ambrósio (2000) acentua, esta é uma nova forma de autoformação, repercutindo-se na relação com o conhecimento, e, por isso, tem efeitos na relação dos alunos com o saber. Face ao que acaba de ser dito, a relação escola e empresa poderá ser encarada como uma nova forma de

¹⁴⁴ Estaço (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*.

inovação organizacional, e, consequentemente, de mudança, consubstanciando-se com o pensamento dos autores acabados de referir (Ambrósio, 2000) e Beauclair (2006, 2007), ao sustentar que não basta participar e intervir em ações, se estas não forem acompanhadas da reflexão.






II.1.4: Perspetivas dos atores sobre a formação em contexto de parceria

Como pudemos verificar no subcapítulo anterior, a empresa e, também, a escola, através dos seus representantes, perspetivam a relação entre ambas como bastante vantajosa, especialmente pelas mudanças que provoca nos parceiros e atores, quer a nível individual, quer coletivo. Também é notório, através dos diferentes discursos, verificar a preocupação em garantir que os recursos humanos sejam munidos de ferramentas, através da formação, que lhes permita enfrentar o quotidiano. Entre os discursos proferidos pelos responsáveis pela formação na escola, os dos formandos, bem como os discursos dos responsáveis pela formação na empresa verifica-se uma grande articulação, sendo transversal a ideia de que a formação é um ingrediente essencial na vida das pessoas, ficando também a perceção de que a formação de adultos, através do processo RVCC foi o principal motor na realização da parceria entre a escola 1:EBSAL e a empresa ETAL. A observação que fizemos em júri RVCC, na apresentação dos *portfolios* dos formandos, veio confirmar esta tendência, sendo que os três grupos revelaram uma grande preocupação com a formação quer pessoal, quer profissional, razão pela qual referem ser o investimento na formação uma das grandes prioridades. Foi ainda feita referência à formação desenvolvida pela empresa no seu interior, quer pelos responsáveis pela formação, quer pelos formandos, tendo os primeiros adiantado que a empresa também responde a outras propostas de formação, idênticas às que mantém com a escola EBSAL, envolvendo-se em ações de parceria. Na visão de Rodrigues e Stoer (1998), o referido envolvimento surge “...como parte da emergência de uma nova ordem global” (p. 15). De facto, estudos realizados no âmbito da sociologia das empresas e das organizações, a título de exemplo, Pimentel (2012), bem como outros autores, revelam que a formação para as empresas funciona como “um elemento socialmente considerável [...] uma vez que molda as relações estratégicas entre os actores do sistema social” (p.129). De facto, corroboramos com as ideias de Pimentel (2012) e de Rodrigues e Stoer (1998), como defensores de uma nova ordem global, na medida em que a formação, ao possibilitar o acesso a novas formas do saber, ao diálogo, à interação, instiga a mudanças, quer nas instituições, quer nos indivíduos. Estas mudanças entram em rutura com experiências e vivências anteriores e dão lugar a uma nova ordem, que poderá ser entendida como global, na medida em que envolve o indivíduo e outros contextos. As ideias aqui expressas, bem como algumas já evidenciadas na revisão bibliográfica, corroboram com as perspetivas dos responsáveis pela formação da empresa ETAL, sendo que, a parceria terá emergido como uma estratégia de

resolução para os problemas da formação dos seus trabalhadores.

O quadro que se segue (Quadro 4), para além de nos revelar que a formação em contexto de parceria é especialmente importante para a empresa, nomeadamente porque visa o aumento da aquisição de competências por parte dos seus trabalhadores, mostra também ser este um fator importante para os responsáveis pela formação na escola. No entanto, estes, (responsáveis pela formação na escola), privilegiam o seu reconhecimento. Esta atitude poderá prender-se com o facto de verificarem ser mais importante para os formandos o seu reconhecimento, do que a sua aquisição, como nos revela a referida análise. Ao invés, os responsáveis pela formação na empresa não revelaram qualquer evidência sobre o reconhecimento, facto que poderá ser explicado como ser mais importante para a empresa a aquisição de competências e respetiva aplicação ao trabalho que executam no seio da empresa, do que, propriamente o seu reconhecimento. Aparentemente, esta poderá parecer uma situação um pouco dúbia, face aos discursos dos representantes da empresa ETAL, que sublinham que todos os funcionários que queiram subir na carreira têm de ter o 12º ano. Na nossa perspetiva, o facto de a empresa adotar como norma o 12º ano, poderá ser entendido como reconhecimento de formação e de competências dos seus recursos humanos e entenda que, se o trabalhador adquiriu essas competências, elas são reconhecidas automaticamente pela organização.

Quadro 4: Formação em contexto de parceria - Caso 1

	Formandos	Responsáveis pela formação na escola	Responsáveis pela formação na empresa
Aquisição de competências			
Componente prática			
Conhecimento aprofundado			
Conhecimento especializado			
Mobilização de conhecimentos culturais, científico-tecnológicos			
Reconhecimento de competências			

Fonte: Entrevistas Caso 1

As citações que se seguem, provenientes dos discursos dos participantes no estudo, contribuem para uma melhor compreensão do que acabamos de dizer.

Assim, no âmbito do reconhecimento de competências e, da grande importância que é atribuída a esta subcategoria, por parte dos responsáveis pela formação na escola, o facto de se tratar de funcionários da empresa há vários anos, pode induzir estes responsáveis a pensarem que os trabalhadores já possuem competências, que apenas necessitam de ser reconhecidas, pois poderá ser um fator que influencia o comportamento do formando. Assim, vejamos, o que nos diz a avaliadora externa: - “quando nós falamos no RVCC profissional,

quando eu falo nisto, já é estarmos a pensar em candidatos que já estão no mercado do trabalho e que querem ver reconhecidas as suas competências” (AE).

No entanto, a avaliadora externa esclarece, que nem sempre os candidatos têm consciência de que já possuem essas competências, uma vez que já faz parte do seu quotidiano. “[...] Aham que não veem aquilo como competência, porque é aquilo que já fazem no dia-a-dia. A nível social, muitos deles são interventivos na sociedade e não veem aquilo como sendo uma competência” (AV). Na nossa perspetiva, a razão para a ausência nos discursos dos formandos quanto à aquisição de competências, poderá vir na linha do que a avaliadora externa considera não reconhecerem alguns atos e atributos que possuem, como sendo competências. No entanto, alguns discursos dos formandos acentuam já possuírem essas competências, que consideram ser fruto da sua experiência¹⁴⁵ e, por conseguinte, apenas necessitarem do seu reconhecimento. De facto, vejamos como o formando 1 interpreta o processo RVCC e o modo como valoriza o reconhecimento de competências:

A importância fundamental deste RVCC, na minha opinião, foi ver reconhecidas as competências que eu já tinha. Como foi dito ali pela senhora formadora, eu estava um pouco descontente, porque já tenho estas validações e nunca foram reconhecidas. Hoje, através do trabalho desenvolvido pelas novas oportunidades, foram finalmente reconhecidas essas validações, daí a importância que este processo tem na formação das pessoas (F1).

E acrescenta: “Além de ver reconhecidas algumas valorizações que eu não me apercebia que tinha” (F1). Ainda neste âmbito (aquisição de competências), salientemos que é através do portfólio reflexivo de aprendizagem que a avaliadora externa, bem como a restante equipa pedagógica, percecionam as competências dos formandos, o que mostra a importância do referido instrumento de avaliação.

[...] eu acho que a profissional e a social (técnica de reconhecimento e de encaminhamento), muitas das vezes, quando nós estamos a avaliar um PRA (Portfólio reflexivo de aprendizagem), verificamos que é aqui onde nós conseguimos verificar muito mais competências, competências que muitas das vezes, os próprios candidatos não reconhecem como sendo competências (Avaliadora externa).

Cruzando os vários depoimentos, verificamos que os formandos, por vezes, têm dificuldade em identificar algumas competências que já possuem. Este facto poderá ter a ver com o que Roldão, M.C. (2002) considera ser de grande relevância - “explicar como e o que vai ser feito para melhorar a consecução das aprendizagens” e saber se “dão ou não acesso satisfatório a esse conjunto de competências pretendidas para todos [...] que o atual currículo e

¹⁴⁵ De salientar, que nem toda a experiência resulta em aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria um potencial de aprendizagem. Inspirámo-nos em Dominicé (1989).

seus programas, [...] não tem conseguido garantir” (Roldão, M.C., 2002, p. 78). A autora esclarece a importância dos conteúdos serem orientados “para que se expressem em competência” (p. 79), ou seja, na ótica de Roldão (2002), não basta saber “listas de regras”, “conhecer todas as guerras”, ou conhecer “autores do passado”, mas, ao invés, saber “mobilizar o seu conhecimento e estudo para compreender o mundo e a cultura” (p. 79), a que a autora chama de orientação para as competências. Na nossa perspetiva, o processo RVCC revelou estar orientado para as competências dos formandos e para a forma como estes mobilizam os conhecimentos. Este facto poderá explicar o modo como os formandos salientam a mobilização de conhecimentos culturais, científico-tecnológicos, atribuindo-lhes grande importância, uma vez que, ao recorrerem ao conhecimento de reconhecimento de competências, no processo RVCC, para além desse conhecimento, também lhes veicula os conhecimentos culturais.

Ainda no âmbito da formação em contexto de parceria, o responsável pelos RH da empresa, explica porque entende que a formação é benéfica para a empresa e seus trabalhadores. Na ótica deste responsável (RH), o papel essencial da formação prende-se com a aquisição de competências, entendendo que a formação é de alguma forma, o modo de “...potenciar os jovens quadros, ou seja, potenciá-los, dar-lhes as competências necessárias à organização [...], portanto, o objetivo é potenciar as pessoas e, no fundo, [...] para nós termos um conhecimento integrado de outras valências” (Responsável pelos RH).

Realce-se o facto de, o próprio responsável pelos RH, enquanto psicólogo e jovem quadro da empresa, ter sido também estimulado a apresentar um projeto, com o objetivo de adquirir conhecimentos, noutras áreas da empresa, nomeadamente, sustentabilidade. “Eu estou aqui, fui também potenciado, foram vários grupos que apresentaram vários projetos. O meu projeto era sobre educação cívica e ambiental, portanto, cada grupo tinha um objetivo” (Responsável RH). Como refere Pimentel (2012), a formação desenvolve novas oportunidades de aproximação a saberes e abre novas “perspectivas de contacto” (p.129).

Para os Formandos, como já revelamos na análise da relação escola-empresa, a progressão no trabalho é o fator mais importante quer a nível pessoal, quer profissional. No entanto, há outros fatores a que os formandos dão igualmente relevância, como, por exemplo, - a concretização de projetos e de sonhos que possuíam desde há muito. Vejamos como algumas ideias são expostas:

Por contingência da vida, fui passando e foi ficando para trás e agora surgiu esta oportunidade e eu agarrei-a com unhas e dentes e consegui concluir o processo, o que me permite também a progressão, não só dentro da própria empresa, como tentar, para já, abraçar projetos futuros, dentro das ações de formação em que o 12º ano seja exigido (F2).

O Formando 2 sublinha que a vantagem de ter concluído o processo RVCC não é só a progressão dentro da empresa e a possibilidade de pensar em projetos futuros, mas, também, a concretização de um sonho antigo - concluir o 12º ano e refere: - “A importância do processo RVCC na formação na minha vida é bastante simples. Para já, permite-me concluir o 12º ano, que foi uma coisa que eu há bastantes anos devia ter feito” (F 2).

Na verdade, se juntarmos a esta indicação, o facto de os responsáveis pelo processo RVCC na escola¹⁴⁶, valorizarem o aumento da qualificação escolar, bem como os representantes da empresa e, os formandos, verificamos que um dos propósitos da criação da parceria entre a escola 1:EBSAL e a empresa ETAL, é colmatar o défice de qualificação escolar e profissional dos trabalhadores empregados. Corroboramos com a preocupação de todos os intervenientes no estudo, face à amostra de público de formandos empregados, uma vez que perfilhamos a linha seguida por Cavaco (2009), quando declara que, “raramente após o processo, as pessoas que estavam empregadas passaram à situação de desemprego, isto num período particularmente desfavorável, dado o aumento do desemprego verificado em Portugal, nos últimos anos” (p. 310).

Efetivamente, pela observação que efetuámos, não nos parece que a procura de formação esteja relacionada com o receio, ou medo dos trabalhadores virem a perder o seu posto de trabalho. Os discursos, também não nos dão qualquer indicação nesse sentido, mas, ao invés, são discursos embebidos de grande otimismo e todos com uma grande ênfase na evolução na carreira no interior da empresa.

De realçar, também, que os formandos entrevistados no nosso estudo, evidenciaram mudanças quer na sua vida pessoal, como seja estarem mais aptos a acompanhar os filhos no estudo, quer na vida profissional, com a atribuição de novas funções. Esta lógica contratual, ou parthenarial (Rodrigues e Stoer, 1999), tem sido muitas vezes apresentada, com base na ideia de renovação. De facto, na nossa perspetiva, depois da formação, as pessoas sentem-se mais motivadas, seja para encarar a sua vida familiar, seja para encarar o trabalho. Esta ligação da formação à vida familiar e ao trabalho, vai ao encontro da relevância atribuída por Epstein (2009) aos contextos – escola, família e comunidade, como contextos de educação e de formação, como já referimos. Na verdade, corroboramos a ideia de Epstein (2009), sendo que, também nós perspetivamos os referidos contextos como fontes ricas de aprendizagem e de formação. De facto, as pessoas aprendem umas com as outras, seja na exposição das suas ideias, seja ao ouvir o outro, oportunidades que emergem do trabalho colaborativo de diferentes atores e nos mais diversificados contextos. Efetivamente, quer os contextos formais, como a escola, quer os informais, como a família, os amigos, o trabalho, entre outros, são mananciais de conhecimento. Também Cavaco (2009) acentua que os mecanismos inovadores, dos quais o processo RVCC é um exemplo, face à valorização de todas as experiências dos formandos, “baseados no reconhecimento, validação e certificação de

¹⁴⁶ Confronte o quadro3.

competências adquiridas através das modalidades de educação não formal e informal” (Cavaco 2009, p.69) estabelecem progressos muito positivos. De facto, nas observações que levámos a cabo, as pessoas manifestaram a sua satisfação em terem concluído o processo RVCC, perspetivando que a formação, através deste processo, ia ter efeitos positivos nas suas vidas futuras, como seja, a progressão na carreira “...a importância, foi muito útil, é muito útil porque abre uma porta para o meu objetivo de formação, ou seja, de futuro, de projeto futuro para que possa progredir na carreira no meu serviço” (F3). O F3 reforça o seu papel de trabalhador da empresa ETAL e o motivo que o levou a aderir à formação através do RVCC evidenciando ser a progressão no trabalho um dos seus maiores objetivos: - “Trabalho na empresa ETAL, atualmente sou controlador de tráfego e com esta porta aberta, posso candidatar-me a inspetor” (F3). De facto, a progressão no emprego foi um dos motivos que mais levou a que os formandos aderissem à formação sendo esta uma ideia transversal a todos os formandos.

Também o F1 valoriza a formação, na medida em que, segundo nos relatou, “só vem trazer valia ao trabalho diário que desempenho”. De realçar ainda, que para o F1, a formação veio dar um novo folgo à sua vida em todas as suas dimensões, como se pode verificar com o seguinte excerto, “Agora em termos humanos, mudou muito de certeza. [...] além de ter valido a pena chegar aqui, vai valer apenas não ficar quieto e continuar, andar para a frente, ter mais formações, valorizar, aprender, seguir em frente sempre” (F1). O Formando 1, para além de se manifestar extremamente motivado para continuar, através das suas palavras podemos perceber, que a aprendizagem não se restringe ao momento presente, mas, ao invés, deve acompanhar o ser humano ao longo da vida. O excerto seguinte dá-nos conta da reflexão que faz sobre si e sobre a aprendizagem, ao mesmo tempo que perspetiva um futuro confiante: - “[...] fez-me ver o quanto tenho ainda para aprender, toda a nossa passagem pela vida é uma aprendizagem. Este processo faz-me cair em mim e pensar que ainda tenho muito pela frente e ainda tenho muito que aprender” (F1).

Ainda no âmbito dos formandos e sobre o modo como estes perspetivam a formação em contexto de parceria, considere-se a valorização que os mesmos atribuem à mobilização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos. Na sua perspetiva, este facto prende-se com a sua preocupação em compreender a realidade do dia-a-dia e em aplicar adequadamente outras linguagens, de diferentes áreas do saber, para se expressarem. Sublinhemos que, Manuel Castells (2002) fala numa nova forma de organização social, isto porque segundo o autor, vivemos numa sociedade em rede, o que poderá ser entendido como uma forma de autoformação. A ideia que transparece do autor é a de que a chave para a mudança parece estar na forma como organizar informação, pesquisar, adotar estratégias que se adaptem à resolução de problemas e tomada de decisões, de modo responsável, criativo e autónomo, embora não menosprezando a cooperação com os outros nas tarefas e em projetos comuns. De facto, as perspetivas dos formandos envolvidos no processo RVCC enquadram-se naquilo que nos exige a sociedade contemporânea, sendo que esta é dominada por mudanças

constantes, devidas aos fluxos de informação e onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido e em permanente mudança (Hargreaves, 2003). Manuel Castells (2003) descreve a atual sociedade como sociedade da informação, ou sociedade em rede, cimentada no poder da informação. Outros autores, como por exemplo, Pozo (2004), descreve a sociedade atual como sociedade de aprendizagem. Na verdade, estamos perante uma nova época que podemos considerar de novas oportunidades de aprendizagem. É um novo paradigma que a sociedade do século XXI quer ver resolvido pela escola, desafiando-a a interagir num mundo global, competitivo, que valorize competências como a criatividade, a flexibilidade, em suma, que resolva os problemas futuros. Sintetizando, pede-se à escola que fomente nos cidadãos a ideia de que a aprendizagem não é um processo imóvel, mas, sim, um ato em constante atividade, algo que deve de acontecer ao longo de toda a vida. Num tempo, em que o conhecimento tende a uma fluidez evolutiva, parece-nos importante realçar a importância de apelar aos nossos alunos, pais, professores, entre outros, a importância da aprendizagem ao longo e ao largo da vida. O recurso ao referido paradigma (ALV) prende-se com a centralidade que esta noção desempenha na atualidade, quer no setor educativo europeu e nacional, quer nas políticas educativas dos países. Parafraseando Alves (2010), no tempo atual, em que em redor da noção de ALV se desenvolvem discursos políticos, discussões e estatísticas baseadas em dados europeus, a educação, bem como a sua importância, continuam a refletir-se “...nos modelos de desenvolvimento económico, social e humano”¹⁴⁷.

II.1.5: As competências essenciais e a aprendizagem ao longo da vida

Antes de entrarmos propriamente na análise do quadro 5, começamos por fazer uma breve referência a Machado (2002)¹⁴⁸. Na ótica do autor, hoje estamos numa época em que enfrentamos um maior esclarecimento sobre o desenvolvimento científico, considerando Machado que o cerne desse progresso se encontra centrado no aumento e aperfeiçoamento das competências pessoais. Assim, para Machado (2002) este (o desenvolvimento científico) deve de estar em estreita ligação “ao projeto a que serve” (p.139), acrescentando o autor que por um lado, “as ciências precisam servir às pessoas” e por outro lado, “a organização da escola deve visar, primordialmente ao desenvolvimento das competências pessoais” (p.139). Nesta linha de pensamento entendemos que a alusão ao conceito de competência nunca se pode abstrair daquilo que é considerado o campo de acção e do contexto no qual ela se






¹⁴⁷ Alves (2010): Nota introdutória.

¹⁴⁸ (In: Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado, Allessandrini, 2002).

realiza. Machado (2002) reforça a ideia de que o desenvolvimento científico tem de ser pensado de uma forma articulada ao projeto a que se emprega, argumentando que “as ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas um obstáculo ao desenvolvimento pessoal” (p.139). O autor ainda faz saber que estas (as ciências), devem ser perspectivadas no âmbito “de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais” e aconselha as escolas a constituírem-se de forma a reorganizarem os respetivos tempos e espaços. De facto, a perspetiva defendida por Machado veio contrapor-se à anterior organização da escola centralizada “na ideia de disciplina” (p.138), considerando-a de forma desmedida, na qual as matérias e cargas horárias são impostas pelos currículos, dando origem a cada vez mais disciplinas, estendendo-se esta ação pelo ensino superior. Pese embora o conceito de competência tenha sofrido algumas alterações ao longo dos tempos, a verdade é que continua a existir ainda hoje, alguma confusão sobre o mesmo. Este facto conduz a que Machado (2002) chame a atenção para a urgência de uma reestruturação do trabalho escolar com uma nova configuração dos espaços e dos tempos. Para o autor há que fortificar “os significados dos currículos como mapas do conhecimento [...] da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as ideias de conhecimento e de valor” (Machado, 2002, p.139) se encontrem interligadas.

A análise do quadro que se segue indica-nos os resultados que emergiram da 3ª categoria da análise de conteúdo das entrevistas, refletindo as tendências dos participantes no âmbito das competências essenciais. Destas indicações, ressaltam as seguintes subcategorias: Autonomia, capacidade de comunicação, comunicação em línguas estrangeiras e liderança.

Quadro 5: Competências essenciais: Caso 1

	Formandos	Responsáveis pela formação na escola	Responsáveis pela formação na empresa
Autonomia			
Capacidade de comunicação			
Criatividade			
Domínio línguas estrangeiras			
Flexibilidade e adaptação			
Liderança			
Resolução de problemas			
Responsabilidade			
Trabalho em equipa			

Fonte: Entrevistas Caso 1

Como podemos verificar, a capacidade de comunicação é a competência mais ressaltada pelos formandos, sendo que, também os responsáveis pela formação na empresa valorizam esta competência. Este facto poderá ter a ver, no caso dos formandos, com a função que exercem de condutores e de relacionamento com o público em geral. Alguns dos seus discursos indiciam a preocupação com o modo como se exprimem. Vejamos o que nos diz o Formando 3 ao referir-se às competências que desenvolveu ao longo do processo RVCC: - “Portanto, aprendi algo, aprendi bastante a desenvolver temáticas que até hoje não era capaz e, quer dizer, não aprofundava e, aqui, foi uma abertura para aprofundar várias temáticas e podem ser úteis” (F3).

A preocupação no desenvolvimento de capacidade de comunicação, bem como a liderança, foram igualmente competências valorizadas pelos responsáveis pela formação na empresa, através dos seus discursos, como podemos verificar: - “Estes módulos desenvolveram-se desde a parte da comunicação” (responsável pela formação na empresa). De salientar, no entanto, que estes responsáveis, não se focam apenas na língua materna (o português), atribuindo ainda uma maior valorização à comunicação em línguas estrangeiras. Na verdade, por se tratar de uma empresa de transportes da zona metropolitana de Lisboa e, cujos trabalhadores se mantêm em contacto quase permanente com turistas, a maior parte deles a falarem o inglês, justifica que esta competência seja considerada como uma das prioritárias para a empresa. Assim, vejamos o que nos diz o responsável pelos recursos humanos:

O inglês, como o Postiga disse, e disse muito bem, nós estamos numa cidade que em Portugal é privilegiada a nível do turismo, temos um meio de transporte que é os elétricos, que são o *ex-libris*, ora fazia todo o sentido que uma das competências, que já está inerente a este modelo, fosse o conhecimento básico do inglês [...]. Não queremos um inglês aprofundado, queremos é que perceba o essencial e consiga dar uma resposta às pessoas que visitam a nossa cidade e daí a importância do inglês para nós (responsável RH).

Quanto à ausência de referência à língua estrangeira por parte dos formandos, pensamos que estes poderão ter considerado apenas a dimensão - capacidade de comunicação referindo-se às duas línguas, uma vez que, dar informação em língua inglesa sobre os meios de transporte e respetivas correspondências com outras carreiras, metro, entre outras, faz parte da sua rotina diária.

Sublinhe-se que a formadora de cultura, língua e comunicação (CLC) evidenciou, em júri, no momento de conclusão do processo RVCC, o interesse e a grande motivação destes formandos no aumento de competências em CLC. Curioso também verificar que as duas categorias predominantes referidas pelos responsáveis pela formação na empresa, e, também

pelos formandos, apontam para domínios disciplinares (o inglês e o português), o que parece indiciar uma coexistência de conhecimentos entre competências e áreas disciplinares.

De facto, como já referido nos parágrafos anteriores, baseados em Machado (2002), o conceito de competência tem suscitado algumas discussões, face à complexidade criada à volta da referida noção, nomeadamente, no início deste século. Pacheco (2011) considera que “no quadro das mudanças diretamente associadas à globalização e ao neoliberalismo, observa-se que a noção de competência tem sido objeto de discussões, tornando-se num conceito-chave”. De facto, à semelhança de Pacheco (2011), também Machado (2002), entre outros, apontam para a existência de alguma dualidade do conceito, face à sua dimensão cognitiva e/ou dimensão operacional. Na perspetiva de Machado, a primeira, (dimensão cognitiva), está muito ligada à educação e a segunda (dimensão operacional), aparece muito relacionada ao saber profissional e às empresas. Se considerarmos que estas duas dimensões são a chave para o sucesso na sociedade atual, talvez se possa compreender como elas devem estar articuladas. Retomando a ideia de Roldão (2002), referida no subcapítulo anterior, os conteúdos orientados para que se transformem em competências, é uma forma de mobilizar o conhecimento para compreender o mundo e a cultura (Roldão, 2002, p.79).

Na educação de adultos, por exemplo, na qual a aprendizagem não formal e informal, têm um grande peso, as noções de “validação e reconhecimento de competências” (Pacheco, 2011), aplicadas nos processos de certificação através do portefólio, ou do balanço de competências, o adulto é avaliado como forma de “reorientação profissional ou formação contínua” (p.10), com base neste processo. Não é por acaso que nos nossos dados, a noção de competência, evidencia uma certa dualidade. Os discursos que se seguem dão-nos conta dessa dualidade:

Pelo que sei...havia uma grande capacidade de desenvolver logo competências, ou pelo menos graus que as pessoas não tinham, ou seja, as novas oportunidades era uma oportunidade das pessoas melhorarem as suas competências, quer dentro da empresa, através do Decreto-Lei 176, quer com parcerias com as escolas. A EBSAL surge aí, pelo que eu sei (Responsável pela formação e formador).

Assim, o responsável pela formação e formador da empresa, para além de sublinhar o aspeto de desenvolver competências, salientando a importância do fator tempo (“logo”), pronuncia-se também sobre a aquisição de “graus que as pessoas não tinham”, o que nos remete para um nível escolar, que no presente estudo é o 12º ano.

Também a avaliadora externa expressa a sua opinião quanto às vantagens das parcerias no âmbito da formação, realçando a importância para as empresas, para os CNO (da escola e outros) e para os formandos, realçando o aumento de competências e de habilitações escolares, “quer seja de 9º ano, 12º ano, seja daquilo que for” (AE).

É assim, há uma grande vantagem quer para o Centro, quer para as próprias empresas, muitas das vezes maioritariamente as empresas, que fazem parceria com os Centros e, nomeadamente, com o da EBSAL e com outros Centros, onde eu já trabalhei. Aquilo que nós vemos são empresas muito preocupadas com a formação dos seus candidatos e estando muito preocupadas com a formação dos candidatos, não estão preocupadas só com este reconhecimento, mas com outras formações específicas e também, nessas formações específicas, estes candidatos adquiriram muitas competências, competências essas que lhes permitem, de facto, verem reconhecidas uma habilitação, um nível escolar, quer seja de 9º ano, 12º ano, seja daquilo que for. Portanto, maioritariamente, os candidatos que vêm de parcerias com estas empresas, principalmente as que apostam na formação dos candidatos, são candidatos que têm muito mais competências e que fazem este processo com muito mais facilidade (AE).

A avaliadora externa ainda faz saber a importância que é para os formandos verem reconhecidas as suas competências:- "...quando nós falamos no RVCC profissional, quando eu falo nisto, já é estarmos a pensar em candidatos que já estão no mercado de trabalho e que querem ver reconhecidas as suas competências" (AE).

Perfilhamos a ideia de Machado (2002), ao considerar que "conhecer é conhecer o significado, e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal" (p. 141) e constrói-se na relação com os outros, nas suas vivências. Nas diferentes formas de interagir, as pessoas revelam, ou não, competências. Neste âmbito, "a capacidade de expressão" é considerada por Machado "uma competência fundamental" (p.142).

De salientar, que uma das críticas aos sistemas educativos, nomeadamente, ao português, surge do modo como a escola, ainda hoje, está organizada, principalmente no âmbito do saber e do modo como este é oferecido "sob a forma de conteúdos disciplinares". Para Machado (2002) os espaços¹⁴⁹ e os tempos¹⁵⁰ são fragmentados pelas diversas matérias. Machado argumenta que "o conhecimento é sempre pessoal" e na formação em contexto de parceria há competências que o indivíduo vai desenvolvendo ao longo da vida, isto é, dos vários ciclos de vida. Este argumento do autor levanta algumas questões e conduz-nos a uma reflexão, que, na nossa ótica, deverá ser profunda entre todos os que estão implicados em melhorar o sistema de ensino. Não precisará este de uma reorganização? Como melhorar os espaços e tempos do processo de aprendizagem?

¹⁴⁹ Entenda-se por espaços "os espaços curriculares atribuídos às diferentes disciplinas.

¹⁵⁰ Entenda-se por tempos "o tempo que é atribuído a cada disciplina".

Ainda no âmbito das competências essenciais, verifica-se que a subcategoria autonomia é referida por parte dos responsáveis pela formação na escola. A título de exemplo, vejamos a fala que se segue, proferida pela avaliadora externa: - “É assim, eu gosto muito das competências que eles vão adquirindo a nível formativo e daquilo que eles vão adquirindo a nível pessoal, da autonomia que eles criam”. Quanto aos restantes grupos (formandos e responsáveis pela empresa) verifica-se uma ausência da referida categoria, o que estranhámos, essencialmente por parte dos responsáveis pela empresa. Este facto, poderá ter a ver com a função de condutores, que desempenham na empresa, o que lhes dá uma certa autonomia, e, por conseguinte, não valorizarem essa subcategoria porque já a possuem. No entanto, na nossa perspetiva, essa ocorrência poderá estar associada ao facto de ambos os grupos não considerarem as competências isoladamente, mas, sim, ligadas à situação de formação. O mesmo poderá passar-se com outras subcategorias, sendo que, no geral, os discursos dos participantes repartem-se pelas três categorias de análise. De realçar, também, que por vezes, a ausência de representação de algumas subcategorias no quadro que estamos a analisar, pode prender-se com o facto de haver competências que se situam em mais de uma categoria. A título de exemplo, mencionamos o facto dos participantes ao falarem na relação escola-empresa emitirem, ao longo dos seus discursos, opiniões sobre a formação e sobre competências, como verificámos, o que por vezes, torna difícil a nossa análise. Salientemos, também, que no âmbito de outras subcategorias, a ausência de qualquer representatividade, prende-se com o tipo de caso (caso 1, ou caso 2), que analisámos. Assim, por exemplo, no caso 1, no âmbito da categoria relação escola-empresa, os participantes não fazem qualquer alusão às subcategorias – cultura de avaliação, empregabilidade e redução do abandono escolar. Esta atitude por parte dos participantes é explicada pelo próprio caso. Ou seja, tratando-se de adultos (formandos), trabalhadores da própria empresa, não está em causa a sua empregabilidade, pelo que, não a referem. O mesmo se passa (ausência de referências), quanto à redução do abandono escolar e cultura de avaliação, sendo que, qualquer uma destas subcategorias não fazem parte da estratégia de resolução para os problemas de formação dos trabalhadores, nem dos objetivos da empresa, o que justifica a ausência de ocorrências.

Resumindo, o processo RVCC está ligado à formação e à certificação, bem como ao reconhecimento de competências essenciais, ingredientes considerados pelos formandos (adultos) fundamentais para a sua vida pessoal e profissional.

II.1.6: As parcerias e a formação no projeto educativo de escola e em outros documentos

A análise documental do projeto educativo de escola (PEE) da Escola 1: EBSAL, teve como objetivo principal verificar se o mesmo contempla a temática das parcerias, da formação de adultos, bem como a cooperação existente entre a escola e as empresas. Em simultâneo,

estabelecemos a ponte com o quadro teórico e empírico de referência e apontamos alguns exemplos das falas dos entrevistados.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) que esteve em vigor na data da nossa análise vigorou de 2010 a 2013. Ao longo deste período ainda se encontrava aberto o CNO de um dos ramos das forças armadas, instalado na zona metropolitana de Lisboa, na Escola 1: EBSAL.

Depois de alguns procedimentos que se prenderam com uma primeira leitura flutuante do documento, seguida de outras mais aprofundadas, verificámos que no projeto educativo é feita referência ao acordo entre a instituição de um dos ramos das forças armadas e à (ANQ) - agência nacional de qualificação, hoje denominada (ANQEP) - agência nacional de qualificação para o ensino profissional. No referido projeto consta a adesão que foi feita ao programa da iniciativa novas oportunidades, entre as duas instituições. No entanto, na nossa perspetiva, esta informação é bastante ténue, sobretudo se pensarmos no próprio conceito de projeto educativo e no que ele traduz para as escolas. Na opinião de (Fontoura, 2006), por exemplo, o projeto educativo "...transporta-nos para um instrumento regulador da descentralização e da construção da autonomia na escola, entre as soluções universais e as soluções locais" (p.151).

Quanto às parcerias entre a instituição e empresas no âmbito da formação, é referido que "a Direção, estabeleceu protocolos de cooperação com entidades de formação certificada", embora se verifique alguma ausência de referência às empresas, e aos respetivos nomes, nomeadamente se compararmos esta informação com a que nos foi fornecida pelos entrevistados. Salientemos que o conhecimento sobre a existência de parcerias foi-nos facultado, pela voz dos vários participantes, como evidencia o seguinte exemplo: "...Para além disso existem protocolos com algumas empresas, nomeadamente, com os Bombeiros, com a Gás Fomento, já tivemos também com a Roche... pronto, já tivemos assim com várias empresas, agora não me lembro..." (Formadora CLC).

Investigadora (I): Falou-me também na ETAL...

"Na ETAL também temos ainda alguns formandos, que estão a acabar. Também tivemos formandos de uma empresa de transportes de fora de Lisboa, portanto, carreiras interurbanas, que não me lembro agora já do nome porque já não há lá mais ninguém dessas empresas" (Formadora CLC).

I - Então e esse número de formandos tem aumentado, ou diminuído?

E- Neste momento o número já é muito menor, porque no início nós também éramos muitos mais formadores. Portanto, quando o CNO abriu eu fiz parte do lote de professores da EBSAL que se disponibilizaram para abraçar este novo projeto e na altura, da minha área nós éramos 5 ou 6 formadores. Neste momento somos apenas 2, portanto, isto dá para mostrar que, de facto, já certificámos muita gente e, portanto

neste momento, digamos que é o remanescente, mas também como o CNO, em princípio, estará para acabar em 2013 (Formadora CLC).

I – Não antes?

E- À priori, nós não temos indicações ainda a esse nível, em relação a este CNO. O que eu posso dizer, é que neste momento já não temos fundos externos para apoiar o CNO. Até agora tínhamos fundos que vinham da ANQ, senão estou em erro. Neste momento já não temos esses fundos e, portanto, o diretor da EBSAL está a considerar se se pode manter o CNO aberto, este centro aberto, porque a avaliadora externa tem de ser paga dos fundos da EBSAL, assim como as telecomunicações e isto já para não falar dos formadores, que no fundo...”(F-CLC).

De facto, no PEE do caso 1, como já referimos, está pouco esboçada a relevância às referidas matérias, mas pelo Relatório Final das ações realizadas, no momento da extinção do Centro Novas Oportunidades, em 31 de Março de 2013¹⁵¹, o qual foi assinado pelo diretor da EBSAL e pelo responsável pelo CNO, constam algumas informações, que selecionamos e que passamos a transcrever:

O centro operou em cooperação com entidades de formação certificada com vista a dar resposta às necessidades de certificação dos utentes do centro. Entidades de Formação Certificada com que o centro operou em cooperação: Instituto de Educação Desenvolvimento Profissional; Centro Naval de Ensino à Distância; Centro Novas Oportunidades Guarda Nacional Republicana (GNR); Significado, Consultoria, Formação e Informação; Consulnear, Formação; Centro de Formação Profissional do Comércio e afins..., entre outros. (Relatório das Ações Realizadas, 2013, p.6).

Para além das entidades acabadas de referir, o CNO da EBSAL manteve parcerias com outros organismos e com empresas, cujos parceiros e destinatários resumimos, por alguns já terem sido referidos “ETAL; MERK; Gasfomento; Secretaria-geral do Ministério da Cultura; FAP; CIOFE/Ministério Defesa Nacional (MDN); Câmara Municipal de Lisboa; GNR; Hospital da FAP no Lumiar; Exército da Região de Lisboa; Rede de Delegados Responsáveis pela Formação...”, entre muitos outros (Relatório das Ações Realizadas, 2013, pp.6-7).

No relatório consta ainda a seguinte informação: “O CNO serviu também outras entidades e público em geral” (p.6). De facto, nas observações que fizemos nos júris RVCC, pudemos constatar que a proximidade de residência de alguns formandos, ao centro da

¹⁵¹ “...nos termos do nº 3 do Artº. 35º da Portaria nº 135-A/2013 de 28 de Março dos MINISTÉRIOS DA ECONOMIA E DO EMPREGO, DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA E DA SOLIDARIEDADE E DA SEGURANÇA SOCIAL”. (Fonte: Relatório das Ações Realizadas, 2013, p.2).

EBSAL, foi um fator que influenciou a que estes escolhessem este CNO. Em alguns casos, em que existia parceria entre a empresa e o CNO da EBSAL, nomeadamente a PROSSEGUR, fomos informados pela Formanda, em entrevista no seu local de trabalho (fase exploratória), que o conhecimento do centro novas oportunidades tinha ocorrido no seu trajeto trabalho-casa, e, não, através da empresa, o que mostra a importância do local para alguns residentes.

Pese embora consideremos que a informação sobre parcerias e formação de adultos, esteja um pouco esbatida no plano educativo de escola, o relatório das ações realizadas em 2012 e 2013, cumpre essa tarefa na íntegra. Também no projeto curricular para o ano 2012-2013, consta a informação de que “a presença do CNO da EBSAL, veio acrescentar uma mais-valia à instituição com a revitalização da sua imagem perante a sociedade portuguesa” (projeto curricular, p.2, alínea d), para além de outras.

A reflexão sobre este facto, poderá ter a ver com aquilo que Fontoura (2006) diz ser a complexidade na elaboração do documento (PEE), apelidando-o de “complexo processo de interdependências” (p.158). A autora acrescenta ainda que, na sua perspetiva, é fomentado por uma série de conflitos e de tensões face à existência de “uma pluralidade de sujeitos, transportando diferentes ideologias e concepções...” (p.158). Na verdade, corroboramos com a ideia da autora, sendo que, a equipa, ou equipas que, na maior parte das vezes está incumbida da retificação, ou atualização do PEE, são sujeitos que sustentam visões diferentes, quanto à forma como encaram a escola. Queremos com isto dizer, que cada sujeito interpreta, por exemplo, aquilo a que Fontoura apelida de “Diagnóstico da situação” (p.111), ou seja, os “problemas, potencialidades, prioridades e requisitos” da escola de forma diferente, uma vez que cada pessoa reage de uma forma autónoma e independente, conforme as suas ideias e ideologias. Não é por acaso que vários autores consideram a elaboração deste documento de grande complexidade, sendo que, para além das diferentes perspetivas que dominam os atores internos à escola, há que ter em conta os atores externos, autarquias, empresas, entre outros, cujas visões, a maior parte das vezes, nos evidenciam problemas de falta de articulação entre perspetivas. Fontoura fala de “As estratégias de uns e de outros transformaram a escola num campo de pequenas lutas” (p.134). Face a esta complexidade, os órgãos de gestão têm a possibilidade de criar condições de diálogo e de consenso entre os vários atores, uma vez que, o PEE terá sempre influência na escola, no modo como esta se organiza e como organiza os seus planos de atividades, o projeto curricular e restantes projetos curriculares de turma.

Sumarizando, tanto o plano educativo de escola, como o projeto curricular, entre outros, são documentos oficiais internos, ou, por outras palavras, são dispositivos legais reguladores, que orientam o funcionamento da escola e a forma como esta é regida e conduzida. Indo um pouco mais além, poder-se-á dizer que estes dispositivos espelham a cultura da escola.

PARTE II: FASE INTERPRETATIVA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - Caso 2

Capítulo II: Caso 2: A parceria entre a Escola 2: ESAVATE e a Empresa REMA

Nota prévia em relação ao Caso 2

Ao longo do presente capítulo apresentamos os dados relativos ao caso 2, nomeadamente do caso concreto de parceria no âmbito da formação de jovens, desenvolvido entre a Escola 2: ESAVATE e a Empresa REMA em 2008. Também aqui, a análise e interpretação dos resultados assenta nas perspetivas e práticas de responsáveis pela formação nas empresas, pelos responsáveis pela formação na escola, pelos alunos e, em documentos, dos quais salientamos o projeto educativo de escola, o plano curricular de escola, o plano anual de atividades, entre outros. Salientamos que a análise documental, no que se refere ao caso 2, para além de ter incidido nos referidos documentos, foi acrescida da análise ao protocolo do acordo da parceria formulado entre a escola e a empresa, documento fornecido pela escola.

Na nossa perspetiva, justificaram-se os documentos selecionados, face à sua relevância. Uma análise ao relatório de encerramento do CNO, como fizemos no caso 1, aqui não se justificava, uma vez que o seu encerramento se processou bastante mais tarde, não tendo tido, o seu encerramento, qualquer implicação neste caso. Deste modo, o caso 2 seguiu a mesma estrutura do caso 1, quer na resposta às questões chave que orientaram o estudo, quer à interpretação e análise de dados provenientes das três categorias de análise e respetivas subcategorias. Também aqui a apresentação dos dados está representada em quadros (Quadros 6, 7 e 8), que indicam uma visão global da análise, sendo cada quadro interpretado à semelhança do que se passou no caso anterior. Alertamos, no entanto, para o facto de termos evitado eventuais repetições, no âmbito da abordagem a alguns conceitos, nomeadamente o de competência, o que poderá transparecer a ideia de esta parte da análise ser mais reduzida.

II.II.1: A emergência e a finalidade da parceria entre a escola e a empresa

A interpretação dos resultados que se seguem, fundamenta-se nas perspetivas dos diferentes atores e participantes, cujos cargos (funções), entre outras características, estão indicados no quadro 2 (Parte I - capítulo IV da metodologia).

Relativamente à forma como esta parceria emergiu, os dados obtidos através dos discursos dos vários participantes, como, por exemplo, o diretor da escola, a responsável pelos cursos profissionais, o diretor de curso, fizeram saber que ela se deveu a um pedido do

101

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

Ministério da Educação, “por intersecção da empresa REMA que tinha pedido formação específica para aquela área”. Na nossa perspetiva, a causa para a sua emergência, prendeu-se com uma estratégia para resolver problemas da empresa, uma vez que “precisavam de pessoal especializado e internamente não conseguiam resolver o problema...” (Responsável pelos cursos profissionais). Segundo esta responsável, já em 2004 a escola tinha tido, a título de experiência, a abertura de um curso profissional na área da manutenção industrial, que, segundo as suas palavras, “[...] levado a cabo por um colega nosso (...) que preparou as coisas e que nos serviu de experiência”. A responsável pelos cursos profissionais (CP) acrescentou, que em 2006 entraram “em força, foi um curso que no início não correu lá muito bem, mas era tudo novo”, tendo ainda evidenciado que à data, as escolas estatais não tinham cursos profissionais e que, por esta razão, “foi uma experiência piloto e foi também o que nos levou em 2006 a abriremos as portas aos cursos profissionais, de uma forma bastante ampla e a corrigirmos uma série de dificuldades com que nos tínhamos confrontado até então” (Responsável CP).

As palavras da responsável pelos cursos profissionais apontam para a importância da experiência “piloto” na correção “de uma série de dificuldades” e como esta pode servir de base à transmissão de conhecimento, especialmente quando é devidamente planeada e melhorada, sendo por isso valorizada. As palavras da responsável pelos cursos profissionais corroboram com aquilo que Urze e Abreu (2015) defendem ser “o capital intelectual da empresa, o qual inclui o capital humano, estrutural e relacional que existe dentro dos seus elementos, rotinas organizacionais, etc” (p.96). De facto, o excerto citado, é um bom exemplo da importância que o indivíduo pode desempenhar como agente de desenvolvimento na transmissão do conhecimento e como este pode ter influência na organização, e nas “redes às quais a empresa pertence” (Urze e Abreu, 2015, p.96). De salientar que, a nossa interpretação sobre o facto de considerarmos a escola como uma empresa, fundamenta-se na perspetiva de Arends (2008).

No que diz respeito ao responsável pela escola e pelo CNO (Diretor), o mesmo começou por evidenciar outras parcerias que a escola mantém com a comunidade local, que emergiram como uma lógica de procura e oferta. Quanto às parcerias que a escola comporta com a empresa REMA, foram mencionadas as do curso de manutenção e de informática, acrescentando “embora informática menos, dentro de uma lógica normal (...)”. Depreendemos, das palavras referidas - “dentro de uma lógica normal”, que o curso de informática funciona nos mesmos termos dos restantes cursos (profissionais), não se registando as mesmas especificidades do curso de técnico de manutenção, o que torna esta parceria diferente.

Assim, face à parceria concreta em estudo, que diz respeito ao curso profissional de técnico de manutenção, o diretor acrescentou: - “No caso desta parceria com a REMA, é diferente das outras, porque este curso foi criado devido à sua especificidade”.

Realmente, como veremos no subcapítulo que se segue, a peculiaridade desta parceria

prende-se com a especificidade do curso, que assenta em moldes diferentes, dentro das restantes ofertas formativas que a escola oferece. A título de exemplo, salientamos algumas ofertas formativas da escola que, segundo os seus responsáveis se circunscrevem àquilo que é a tradição das áreas envolventes, nomeadamente, a área comercial. Assim, também em 2006, surgiram outros cursos profissionais, como o de marketing, secretariado, técnicas administrativas, curso tecnológico e instalações elétricas. No ano seguinte surgiu um curso de turismo rural e ambiental, mecatrónica automóvel, entre outros. Em 2008-2009, face à fusão de uma outra escola secundária da zona, foram transportados para a Escola 2:ESAVATE os cursos profissionais que estavam estabelecidos na outra escola, ou seja, cursos da área da ação social, curso de apoio psicossocial e o curso de informática. Em 2011 a escola abriu o curso de apoio à gestão desportiva, que surgiu da impossibilidade de abertura do tecnológico de desporto. No momento das entrevistas, ficamos a saber que os responsáveis pela formação na escola e pelos cursos profissionais consideram como fundamentais¹⁸⁶, os seguintes cursos (profissionais): - Técnico de manutenção industrial, técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, apoio psicossocial e apoio à gestão desportiva.

A responsável pelos cursos profissionais fez saber que, “as outras ofertas, nós vamos gerindo em função do interesse dos alunos, do interesse que as empresas à nossa volta nos revelam nos encontros mais ou menos formais entre as associações empresariais, a escola e a câmara municipal” (Responsável CP).

Como podemos verificar, há uma estreita relação entre a escola e a comunidade, nomeadamente com a câmara municipal, onde esta desempenha um papel de intermediação, especialmente na “organização de eventos, de preparação de contactos, de estabelecimento de momentos de contacto entre as várias partes”, factos confirmados e que constam no plano anual de atividades, no plano curricular, entre outros. Para além disso, a câmara municipal tem um papel relevante na aceitação de alunos estagiários em determinadas áreas, como, por exemplo, “no turismo, no marketing, nas instalações elétricas (...) e na informática também” (Responsável pelos CP). Também o diretor de curso, evidenciou a referida parceria, tendo mencionado os restantes parceiros que assinaram o protocolo. Para além disso, referiu o facto de ser ele o elo de ligação entre a escola e a empresa, como se pode ver no seguinte excerto:

O diretor de curso estabelece a ligação entre a escola e a empresa, porque este curso de manutenção foi estabelecido com um protocolo entre o ministério da educação, a Escola 2:ESAVATE, a REMA e a câmara municipal e, nesse protocolo, a REMA comprometeu-se a dar apoio, quer a nível de material, quer a nível de monitores nas áreas específicas, porque nós não temos esse conhecimento (DC).

¹⁸⁶ Interpretamos como “fundamentais”, pelo facto de serem os cursos mais solicitados, ou seja, aqueles que têm uma maior procura por parte das empresas e, consequentemente, também por parte dos alunos, sendo que estes também procuram os cursos que lhes podem facultar uma maior empregabilidade.

De facto, é notório o modo como os atores por parte da escola valorizam esta parceria com a empresa REMA, e veem nela benefícios para a escola, tendo a responsável pelos cursos profissionais realçado a ideia de que “esta parceria é para continuar”, tendo acrescentado “...portanto, esse é o nosso curso de origem e aquele que não largaremos à partida, porque continua a haver absorção de todos os alunos que concluem o curso com sucesso” (Responsável pelos cursos profissionais).

Na verdade, os depoimentos dos atores vão ao encontro das linhas perfilhadas pelos autores teóricos que constituem o nosso quadro de referência, como, por exemplo Zay (1996), que considera as empresas como parceiros fundamentais. Acrescente-se ainda que os atores escolares, através dos seus discursos, articulam o conceito de parceria ao campo produtivo das empresas, tal como Pineau (1988) já o tinha sustentado anteriormente, através da metodologia das histórias de vida.

Autores como Canário (In: Espiney e Canário, 1994) veem nas parcerias um contributo para a mudança. O autor fundamentou a ideia de mudança da instituição escolar com pesquisas que desenvolveu, através do projeto ECO. Estes estudos giraram à volta da relação entre a escola e a comunidade, tendo conduzido à ideia defendida por Rui Canário (1994), de que a escola renova-se, quando muda a sua relação com a comunidade envolvente. A este propósito, realce-se, que o nosso estudo empírico, tendo como abordagem a relação escola e empresas e o trabalho em parceria, também pôde comprovar a existência de mudança, quer nas componentes pedagógicas e práticas, quer na organizacional dos parceiros. Na verdade, a finalidade das parcerias, de uma maneira geral, entre a escola 2 e a comunidade é essencialmente dar resposta às carências das empresas locais, estabelecer estágios com empresas, com a câmara municipal, bem como com outras instituições, a título de exemplo, entidades ligadas à saúde, lares de idosos, entre outros. Para além disso, a escola com os cursos profissionais tenta ver resolvidos alguns dos seus problemas. Salientemos, que os alunos que optam por estas ofertas formativas, no caso concreto da presente parceria, tanto a escola 2 como a empresa REMA, têm como finalidade preparar os alunos de modo a darem resposta à especificidade do curso profissional de técnico de manutenção. Para além disso, esta parceria encontra na sua base de apoio, a oferta do curso de manutenção, por parte da escola, a procura, por parte da empresa e de alunos com perfil para este tipo de curso, face à sua especificidade, e, por fim, alunos motivados, que quando escolhem esta opção sabem o que querem e também o que os espera (a exigência do curso). Os três alunos, ao serem questionados sobre se manteriam este curso ou escolheriam outro, foram unânimes em responder que manteriam este.

Não, eu manteria este, porque é o que mais tem saídas neste momento, apesar do frio e climatização, que é ares condicionados, também tem uma boa saída. Mas não é a minha área. Gosto mesmo deste curso e eu não ia mudar (Aluno Lucian).

II.II.2: O modo de funcionamento da parceria - Caso 2

Como já referimos em páginas anteriores, a parceria entre a Escola 2: ESAVATE e a Empresa REMA é diferente de outras parcerias que a escola mantém e, na verdade, é também um estudo de caso como estratégia de trabalho de pesquisa. Tratando-se de factos atuais e, com a possibilidade de o investigador se focar na observação e inquirição (como no caso do nosso estudo empírico, nomeadamente, no caso concreto da presente parceria, bem como na tratada no capítulo anterior) foi-nos facultada essa possibilidade, indo ao encontro do que é preconizado por Serrano e Urze (2015) “com a vantagem de os poder observar de forma direta e de inquirir os sujeitos neles envolvidos” (p.12), no seu espaço natural de trabalho. As autoras evidenciam a importância do contexto em que o caso ocorre, quer seja o estudo de caso único, quer o de caso múltiplo e acrescentam: - “ainda que os limites entre o contexto e o caso possam não estar bem definidos” (p.12), não sendo este o caso do nosso estudo. Assim, o contexto em que nos movemos é de parceria entre a escola e a empresa, já referidas e desenvolve-se no âmbito da formação de adultos (caso 1) e de jovens (caso 2).

Destacamos algumas ideias sobre o modo como a parceria – caso 2 funciona, baseando-nos na perspectiva dos vários atores que integram os três grupos¹⁸⁷.

Iniciando com a responsável pelos cursos profissionais da escola 2:ESAIVATE esta dirigente faz alusão ao protocolo de parceria existente entre a escola e a empresa REMA, mencionando o curso de manutenção dizendo: - existe “...um protocolo muito mais profundo, em que muitas das horas de formação teórica são lecionadas por formadores especializados da empresa REMA, dada a especificidade do curso” (Responsável CP). Os responsáveis pela escola e pelos cursos profissionais tentam, pelo menos, em termos gerais, que este curso seja idêntico aos demais cursos profissionais, ou seja, “que siga as mesmas regras, por uma questão de justiça, para que não haja distinção entre alunos e não haja distinção entre professores” (Responsável CP).

Saliente-se que a responsável pelos cursos profissionais da escola tem um conhecimento alargado de todos os cursos profissionais, em todas as suas dimensões, ou seja, curriculares, número de horas estipuladas para estágios, entre muitas outras, razão pela qual entendemos ter sido muito vantajosa a sua participação. Pese embora o seu conhecimento de todos os cursos profissionais, na verdade, esta responsável através do verbo “tentamos”, faz alusão ao ato de intentar, ou seja, ter como desejo, fazer parte do objetivo, o que, na nossa perspectiva, não significa que seja a realidade, “...há sempre que ter em conta, a subjetividade que se prende com a lógica dos discursos, daqueles que convocamos para serem o nosso objeto de estudo no relato das suas experiências” (Rodrigues, 2014, p.120, In: Alves, M. e

¹⁸⁷ Responsáveis pela formação de jovens na escola, responsáveis pela formação de jovens na empresa e os alunos do curso profissional de manutenção.

Vieira da Silva (Orgs.). No âmbito da ideia anterior, as autoras Alves e Azevedo (2010), recordam-nos que ao retomar,

o sentido 'Weberiano' de compreensão segundo o qual, o que importa é mostrar uma dada percepção do real, que parte do significado e valoração que lhe vai sendo atribuído e, por isso mesmo, varia em função dos intérpretes, dos factos e artefactos eleitos e da arquitectura conceptual adoptada (Alves e Azevedo, 2010, p.17).

Na verdade, a responsável pelos cursos profissionais, após alguma reflexão, referiu a especificidade do curso, o que nos leva a interpretar que esta especificidade pode conduzir a eventuais distinções entre alunos e, mesmo professores, sobretudo se tentamos comparar este a outros cursos profissionais. Entendemos o facto de não distinção entre cursos, para não provocar conflito entre alunos e professores, ideia que poderia não ser favorável ao ambiente da escola. A ponderação, da nossa parte, sobre este ponto, prendeu-se com a relevância que é dada a esta parceria por parte de todos os atores que entrevistamos e, mesmo, na imprensa da região e nos documentos que regulam e orientam a escola. Assim, tendo como pano de fundo os discursos produzidos por outras fontes, como, por exemplo, os alunos, pudemos perceber que estes têm bem a noção da exigência do curso, facto que lhes é transmitido na escolha do mesmo. Para além disso, também sabem, que se não forem bons alunos, responsáveis, e, se não tiverem uma média equivalente a catorze valores, não irão para o estágio de seis meses que a empresa oferece no final do curso. Ora à partida, um aluno que não se empenhe e que não goste de estudar, sabendo que o curso é difícil, possivelmente não o irá escolher, ou, se o escolher, depressa desistirá.












Na verdade, daquilo que pudemos perspetivar em relação aos outros cursos profissionais, não existem exigências semelhantes às que acabamos de referir. Assim, somos levados a pensar que poderá existir alguma subjetividade da parte da entrevistada, ao tentar passar a ideia, de que não há diferenças entre este (curso de técnico de manutenção) e os restantes cursos profissionais. Para além disso, no momento de entrevista, a entrevistada sublinhou que "...este é um curso que à partida não largaremos nunca" (Responsável pelos CP). No entanto, esta responsável justifica a continuação da parceria com o facto de continuar a existir "absorção de todos os alunos que concluem o curso com sucesso e esta parceria é para continuar" (Responsável CP). Associando as suas palavras, ao que pudemos observar ao longo da entrevista, bem como a algumas palavras utilizadas, como "sucesso", ficamos com a ideia de uma certa manifestação de orgulho, se me é permitido interpretar algumas observações/reações. Indo um pouco mais além, podemos mesmo acrescentar, que ao longo das restantes entrevistas nos foi possível perceber comportamentos idênticos, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores. A nossa interpretação deste e de outros comportamentos, a que o investigador não fica alheio, poderá prender-se com o facto de este curso profissional estar ligado a uma área da indústria, que engloba competências transversais,

a vários níveis. Destas, salientamos as cognitivas, práticas, para além de uma grande responsabilidade, o que na nossa perspetiva, pode explicar, se assim se pode chamar, de um caso emblemático, porque exclusivo. Naturalmente, na nossa interpretação, este modelo de curso estará aberto ao tipo de aluno com um perfil pessoal e profissional de futuro trabalhador, consciente das suas responsabilidades e que se ajusta à complexidade da sociedade atual.

II.II.3: Perspetivas dos atores sobre a relação escola-empresa

Da análise referente ao caso 2, no âmbito da categoria relação escola-empresa, emergiram cinco subcategorias, que passamos a indicar: - Aprendizante responsável, cultura de avaliação, redução do abandono escolar, relação escola-comunidade e empregabilidade, como nos indica o quadro que se segue:

Quadro 6: Relação escola-empresa (Caso 2)

	Alunos	Responsáveis pela formação na escola	Responsáveis pela formação na empresa
Aprendente responsável			
Aumento da qualificação escolar			
Cultura de avaliação			
Empregabilidade			
Melhor desempenho profissional			
Progressão no trabalho			
Redução do abandono escolar			
Relação escola/comunidade			
Valorização do desenvolvimento pessoal			

Fonte: Entrevistas (Caso 2)

Começamos por evidenciar a empregabilidade, sendo que, foi a subcategoria que mereceu um maior destaque por parte dos três grupos em análise.

O conceito de empregabilidade, à semelhança de outros, como, por exemplo, exclusão social, ganha visibilidade na UE em princípio da década de 90 do século XX, surgindo como uma categoria “de ação política” (Alves, 2009, p. 45). O Livro Verde, publicado em 1993, no âmbito da Competitividade e Emprego, levou a que o conceito de empregabilidade ganhasse um estatuto universal e se transformasse num guia essencial das políticas de educação e de formação, incluindo as políticas ativas de emprego, na zona europeia.

No estudo concreto do caso 2, a tendência verificada no uso do termo empregabilidade, por parte dos três grupos de entrevistados, na nossa perspetiva, tem a ver, por um lado, com a importância que é atribuída por parte da escola e da empresa à

especificidade do curso profissional de técnico de manutenção e, por outro lado, com os objetivos dos alunos e com o seu perfil.

Assim, no âmbito do primeiro fator (a especificidade do curso), conferimos que, através do curso profissional de manutenção que a escola oferece, também a empresa proporciona uma eventual oportunidade de trabalho. Tal facto, leva-nos a complementar a ideia da provável existência de uma articulação entre os conceitos de empregabilidade e de trabalho (emprego), na relação escola-empresa. Também o facto de haver uma grande possibilidade dos alunos, após a conclusão do curso, terem fortes viabilidades de emprego na área da manutenção industrial de XXXXXXX, mesmo a nível internacional, (como nos foi comunicado pelo responsável pela formação e pelos recursos humanos da empresa e, também, pelos responsáveis do curso na escola), transforma o referido conceito num fluxo de grande relevância. Os exemplos que a seguir nomeamos, testemunham o que acabamos de dizer.

Assim, para o responsável pelos recursos humanos e pela formação na empresa, "...a grande vantagem desta parceria e deste curso é a elevada probabilidade de emprego". E, acrescenta:

Já tivemos 3 alunos dos Açores que foram empregados na XXXXX, por exemplo.

De facto, temos tido alguns alunos dos Açores, pois a probabilidade de se empregarem na XXXXXXX é muito elevada. A grande vantagem desta parceria para os alunos é a empregabilidade. O curso é o único no país a oferecer um curso profissional de manutenção de xxxxxxxx, que tem enviado para o mercado de trabalho muitos alunos certificados, nomeadamente para a REMA e para a XXXXXX.

Também o diretor de curso refere a importância desta parceria e do seu reflexo na empregabilidade dos formandos, dando a conhecer a aplicabilidade do curso mesmo a outras áreas profissionais.

Temos alunos que vão para outras áreas profissionais, no ano passado tivemos um aluno que foi para Ryanair, mas foi para a área de comissário de bordo, [...] uma empresa aérea, outro aluno vinha de Santarém e ficou a trabalhar em Santarém numa tarefa mais generalista (DC).

Para além das características apontadas, o diretor de curso (DC) sublinha o efeito positivo da prova de aptidão profissional (PAP). Nas palavras do DC, a referida prova é realizada no final do curso, perante um júri que reúne vários elementos, e que garante aos alunos formandos, a carteira profissional, através da qual são reconhecidos quer em território nacional, quer europeu e acrescentou, "a recompensa é que depois com a carteira profissional, é relativamente fácil conseguir um posto de trabalho e ganha-se muito bem em qualquer país da Europa" (DC).

Também a responsável pelos cursos profissionais reforça a ideia de empregabilidade que o curso profissional de manutenção tem em vários países europeus, salientando o impacto do mesmo.

A nível europeu cada vez mais nós temos tido aqui muitos alunos nossos que procuram empregos em empresas que os colocam ora na Irlanda, ora na Alemanha ou em qualquer outro sítio e temos tido alunos a terem emprego e a procurarem emprego fora do país, portanto há um impacto a nível europeu (Responsável CP).

No que diz respeito a outros fatores, que se prendem com os objetivos e perfil dos alunos para o referido curso profissional, de facto, a observação do seu comportamento ao longo das entrevistas, demonstrou uma grande satisfação pelo curso, especialmente quando tocámos em pontos como: - as vantagens do curso, se manteriam a mesma escolha no momento atual, entre outras questões que surgiram no desenrolar da entrevista.

De facto, os três alunos confirmaram que manteriam este curso profissional numa nova escolha e, por mais de uma vez, referiram as grandes vantagens que viam no referido curso e nesta parceria. Algumas das justificações prenderam-se com a grande probabilidade de no final do curso e, depois de certificados, arranjam emprego, quer na própria empresa, onde fizeram estágio, quer noutras empresas de reconhecido nome a nível nacional e mundial. Dois dos alunos (2/3) abriram a porta à eventual possibilidade de mais tarde, ingressarem no ensino superior, seguindo a mesma área, mas agora (no momento da entrevista), desejarem ter esta experiência de trabalho. As palavras expressas pelos alunos revelaram que, o que mais os move para o curso de manutenção em contexto de parceria e de formação, é, para além do gosto pelo curso que sustentam, o facto de o mesmo lhes facilitar, ou, mesmo, garantir a empregabilidade. O aluno referiu “não, eu manteria este (curso), porque é o que mais tem saídas neste momento [...] Gosto mesmo deste curso e eu não ia mudar” (Lucian- Aluno do 2º ano do CPTM).

Também os alunos do 3º ano do curso profissional de técnico de manutenção se pronunciaram, tendo acrescentado: “tem um bom futuro este curso, é garantido. Logo que acabamos o curso temos garantido logo emprego” (Tito- Aluno 3º ano do CPTM). O aluno também referiu que,

tem vantagens, como já falámos, o emprego garantido é uma vantagem, é uma motivação para um estudante que sabe que acaba o curso tem emprego, não é? Nuns casos, acaba o curso e depois, o que é que vou fazer depois do curso? (Tito - Aluno do 3º ano do curso profissional de técnico de manutenção).

Ainda neste âmbito de questões, a aluna do 3º ano do curso profissional de técnico de manutenção também se manifestou, “porque há muita gente que vai para outros cursos, acabam os cursos e depois não sabem o que é que hão-de fazer” (Teresa - Aluna do 3º ano do

curso profissional de técnico de manutenção). A aluna acrescentou: - “Este aqui, ao menos, nós sabemos que se tivermos aquele X de média entramos lá para dentro, com contrato garantido e depois, cabe a nós manter a continuidade do contrato” (Teresa - Aluna do 3º ano do curso profissional de técnico de manutenção).

Como podemos verificar, a garantia de empregabilidade faz parte dos objetivos dos alunos e coaduna-se com o seu perfil, ou seja, muito motivados para o curso e para o emprego na área de técnico de manutenção industrial.

Saliente-se que o termo empregabilidade, surgiu num panorama de crise, fruto da globalização e da abertura dos mercados transnacionais e nacionais. Esta situação deu origem a grandes transformações na sociedade e, também nas empresas, nomeadamente dando lugar a modificações de modernização dos seus sistemas de produção.

Como já fizemos saber na revisão da literatura, tais mudanças prenderam-se com a aposta nas tecnologias (Castells, 1999), com o aumento da qualificação e com a aquisição de competências dos trabalhadores nas empresas (Kovács, 2002, 2005), em suma, com o enfrentar de desafios à nova realidade do mercado, quer por parte das empresas, quer por parte dos trabalhadores.

Alves (2009), salienta o facto de nem sempre o uso de palavras como esta (empregabilidade), serem entendidas de uma forma que corresponde ao seu verdadeiro sentido, alertando para o uso vulgarizado da expressão. Na verdade, também nós perspetivamos alguma maleabilidade no uso do termo, embora na nossa perspetiva, e, no nosso estudo concreto, o referido conceito surja sempre ligado ao trabalho e a “emprego garantido” (Tito), considerando os alunos ser “uma vantagem, é uma motivação para um estudante que sabe que acaba o curso, tem emprego”, como se verificou nos exemplos apontados.

De facto, com o novo contexto informacional, a ligação entre trabalho e empregabilidade tornou-se bastante visível, fruto da transformação do primeiro, obrigando a algumas mudanças de rumo entre o capital e o trabalho. É neste contexto de mudança que o conhecimento se transforma num elemento essencial, sendo que, orientar esse conhecimento, traduz-se na tarefa económica mais importante das pessoas e das empresas.

No presente estudo, perspetivámos o uso do termo “empregabilidade” num sentido não tão individual, mas, sim interativo¹⁸⁸. Ou seja, embora o indivíduo, bem como as suas capacidades, tenham um papel essencial no desenvolvimento da empregabilidade, esta encontra-se numa estrita relação com o mercado de trabalho e com o modo como este funciona. Vejamos como Alves (2009), baseada em Almeida, 2007; Doyle, 2003, entre outros,

¹⁸⁸ Tendo por base a proposta de Gazier (1990/1998) que aponta sete conceções diferentes de empregabilidade: empregabilidade dicotómica, sócio-médica, empregabilidade como política da força de trabalho, empregabilidade fluxo, empregabilidade como performance esperada no mercado de trabalho, de iniciativa e, empregabilidade interativa. Centramo-nos apenas na empregabilidade interativa, por entendermos ser a que melhor se aplica ao nosso caso em estudo.

apresenta uma interpretação da noção de empregabilidade, não como um estado, “mas um processo que se constrói na inter-acção entre as estratégias e os recursos individuais, por um lado, as dinâmicas macro-económicas e as estratégias empresariais, por outro” (p.53).

De destacar, também, a fácil adaptação aos diferentes contextos (escolar e empresarial), que os alunos revelaram. “É como se fosse... aqui temos de nos adaptar aos colegas, lá adaptamo-nos ao trabalhador” (Tito). Para além das características a que aludimos, acrescente-se que são alunos que privilegiam um conhecimento muito ligado à parte prática (como veremos mais à frente), embora recetivos à parte teórica, mas quando esta está articulada com a parte prática.

Em seguimento da análise do quadro 6, verificamos que a cultura de avaliação é salientada apenas pelos responsáveis pela formação na empresa e pela totalidade dos alunos. Quanto a estes (alunos) valorizam especialmente aquela que é realizada em contexto de trabalho. Por exemplo, quando questionados: - Como se processa a avaliação? Os alunos respondem:

Por cada área que passamos, nós somos avaliados. É, e a gente tem tabelas e coisas para consultar, que é para não poder dar erro e temos tabelas que nos permitem um determinado erro e o valor desse erro, a gente não pode dar um erro que nós queremos, temos que dar conforme as normas (Lucian).

Também a aluna Teresa se pronuncia sobre o modo como se processa a avaliação, comentando: - “Nós não podemos dar um passo em falso”. A aluna faz igualmente referência ao comportamento dos alunos e à responsabilidade que estes demonstram nas suas atitudes e acrescenta: - Eles, os (*team leaders*) também avaliam isso e levam muito em conta, porque eles não vão aceitar uma pessoa que anda para lá e fique encostada a um canto sem fazer nada”. Continuando a expressar-se sobre os *team leaders*, a aluna acrescenta:

Eles têm uma lista dos critérios. Fazemos a nossa nota da mesma maneira que eles dão aqui, de 0 a 20. Depois fazem a média e os critérios podem ir desde se a gente compreende bem a matéria, se a gente sabe assimilar a teórica com a prática, a nossa maneira de estar, tem a ver tanto com a parte de aprendizagem como a parte da pessoa” [...] “Não, é mesmo no fim de cada área. Num mês podemos estar em 4/5 áreas diferentes e em cada...Mas não fazem média, nem nada. É mesmo só avaliado pelas áreas que fizemos e a avaliação que eles nos fazem no dia-a-dia (Teresa).

Interessante verificar que os alunos pouco se referem ao modo como são avaliados na escola, limitando-se a dizer que são de 0 a 20. No entanto, num ato de comparação entre o trabalho que fazem na escola e na empresa, referem que até têm melhor nota no estágio do que na escola. Assim, vejamos:

Se formos a ver a diferença das notas de todos os alunos da escola, com as notas

dos alunos no estágio, as notas do estágio são muito mais altas que as outras notas.

Porque os alunos lá acabam por gostar mais de lá estar. É a tal história de ser a prática, os alunos incentivam-se mais lá (Teresa).

Quanto à escola, a avaliação não foi referida pelos seus responsáveis, talvez porque esta já está cimentada em todo o processo de ensino e aprendizagem, para além de fazer parte dos critérios de avaliação da própria escola.

Uma outra subcategoria que foi relativamente sublinhada pelos três grupos de entrevistados prendeu-se com a de aprendente responsável, sendo que, esta, foi mais referida pelos responsáveis pela formação na empresa. Interpretamos esta atitude face ao tipo de ensino e de formação. Na formação profissional, ainda mais do que no ensino regular, os indivíduos são vistos como agentes de ação (Beck, 2010), isto porque o trabalho é entendido como uma atividade que faz parte das suas vidas (Schwartz, 1996), não sabendo viver sem ele, uma vez que são o fruto das suas opções, dos projetos de vida que traçaram para o seu futuro, como pudemos verificar nas falas dos alunos já descritas.

No âmbito da subcategoria relação escola-comunidade, quer os responsáveis por parte da escola, quer o representante da empresa, veem na abertura da escola ao exterior uma mais-valia. Justificam este facto ressaltando as vantagens da formação em contexto de trabalho e a sua importância, quer para os alunos, quer para as empresas, em suma, para a comunidade educativa. Deste modo, o diretor da escola transmite-nos a sua perspetiva, comentando a importância da abertura da escola à comunidade:

Depois isto, permite também uma ligação da escola com a comunidade educativa e neste caso, com as empresas, que dificilmente teríamos. A escola no fundo abriu-se ao meio, permitiu uma abertura maior da escola ao meio do que quando só tínhamos os cursos tecnológicos, esses também já permitiam essa formação em contexto de trabalho. Só os científico-humanísticos é que não, e essa é a grande mais-valia (Diretor).

O diretor da escola, quando questionado sobre o papel das parcerias e da sua importância no desenvolvimento local, acrescentou:

Sim, ajudam. A nossa preocupação é mesmo dar resposta às empresas aqui da região. Nós, há cursos que pela sua própria natureza, em que teríamos os alunos todos, a gestão desportiva, informática, apoio psicossocial, nós se não quiséssemos ter trabalho, bastava só oferecer esses 3 e teríamos os alunos todos. Mas nós achamos que não é isso que é fundamental. Fundamental depois é dar respostas às necessidades das empresas da zona, e a nossa oferta vai de encontro a isso (Diretor).

A abertura da escola ao meio, esboçada nas palavras do diretor, é, na nossa perspetiva, vista como uma etapa de mudança que a escola adotou nas últimas décadas. Esta mudança coaduna-se com a posição assumida por Epstein (2009), bem como outros autores, por exemplo, Estivil et al. (1994), ao evidenciarem a importância da - comunidade, escola e família como contextos privilegiados de educação e de formação. Relembremos que uma das recomendações que Epstein (2001, 2002) faz, é que o trabalho se faça em parceria e que todos partilhem as suas responsabilidades, incluindo os pais, e cooperem no seu desenvolvimento. Na verdade, reconhecemos a importância dos contextos citados na vida dos alunos, nomeadamente, da escola com a comunidade, mais especificamente, no presente estudo, com o mercado de trabalho.

No que diz respeito à subcategoria abandono escolar, e, na atribuição de significado por parte dos responsáveis pela formação na escola, pensamos que estes responsáveis estarão a pensar no perfil dos três alunos e, na forte tendência que os mesmos revelam para este curso. Eventualmente, poderão ter surgido casos de abandono, ou, mesmo, de mudança de curso, como perspetivamos através de algumas palavras implícitas por parte do diretor de curso, ao referir que noutros cursos profissionais estes dados são mais evidentes. A professora de inglês do 2º ano do curso, ao abordar a importância das parcerias na relação escola e empresa, refere a relevância das mesmas na redução do abandono escolar:

[...] há pouco, quando falámos da importância das parcerias, penso que outro benefício das parcerias, outro fator importante, é o facto de também reduzir, nomeadamente, esta muitas vezes, o abandono escolar, porque eu penso que os alunos quando vão para estes cursos profissionais, muitos deles não gostam muito de estudar, a verdade é esta, a parte teórica não lhes diz muito e eles gostam muito da parte prática. O facto de este curso ter estágio dividido pelos três anos, o facto de ir alguém que pertence àquele mundo do trabalho, ir trabalhar, ir explicar, portanto, uma série de coisas, ir formá-los, não é na escola, acho que isso também reduz o abandono escolar [...] (Professora de Inglês do 2º ano do curso).

Na verdade, a redução do abandono escolar é apenas abordada pelos responsáveis pela formação na escola, transmitindo a ideia de que esta poder ser inferior aos restantes cursos profissionais. Também é notória a não referência ao tema do insucesso escolar, ou, pelo menos, não foi representativa, facto que poderá indiciar que os casos de alunos com insucesso escolar poderão abandonar a escola, mesmo sem acabar a escolaridade obrigatória. O quadro que acabamos de descrever pode não retratar a verdadeira realidade no que diz respeito ao insucesso e abandono escolar, especialmente por se tratar de alunos motivados

para o curso profissional de manutenção. A expansão das entrevistas a outros alunos do mesmo curso poder-nos-ia fornecer uma perspetiva mais assertiva sobre os referidos temas, assunto que poderá vir a ser abordado em estudos futuros.

II.II.4: Perspetivas dos atores sobre a formação em contexto de parceria

Em capítulos anteriores¹⁸⁹, fizemos referência à formação de jovens, nomeadamente, no âmbito dos cursos profissionais e dos estágios concedidos por algumas empresas, como é o exemplo que se segue. No estudo concreto do caso 2, bem como já se tinha verificado no caso 1, as empresas, não só desenvolvem formação interna, utilizando as suas próprias instalações para o fazer, fazendo uso dos seus RH mais qualificados, geralmente chefias, como recorrem a formação externa. Como nos relata Bernardes (2013), ao abordar a formação nas grandes empresas, estas podem desenvolver a formação dos seus recursos humanos, ora recorrendo a organizações e formadores externos, ora socorrendo-se dos seus próprios recursos internos, preenchendo as situações de trabalho com os próprios recursos humanos.

No caso da parceria em estudo, a formação é realizada através de um protocolo de parceria que a empresa REMA estabeleceu com a escola 2: ESAVATE. É nesta modalidade de parceria, no âmbito da formação de jovens, que o caso 2 se centrou.

O quadro que se segue, no âmbito da categoria formação em contexto de parceria, evidencia as três subcategorias mais valorizadas pelos participantes no estudo:

Quadro 7: Formação em contexto de parceria - Caso 2

	Alunos	Responsáveis pela formação na escola	Responsáveis pela formação na empresa
Aquisição de competências			
Componente prática			
Conhecimento aprofundado			
Conhecimento especializado			
Mobilização de conhecimentos culturais, científico-tecnológicos			
Reconhecimento de competências			

Fonte: Entrevistas: Caso 2

Como podemos verificar, estão indicadas as subcategorias mais valorizadas pelos 3 grupos em estudo: - Componente prática, conhecimento aprofundado e conhecimento especializado. A componente prática é a subcategoria mais evidenciada pelos três grupos de

¹⁸⁹ Parte I da dissertação.

participantes, embora o grupo dos alunos seja aquele que maior destaque atribui a esta componente, como podemos verificar. Sublinhe-se o facto de as perspetivas dos três grupos de participantes, quanto ao modo como perspetivam a formação em contexto de parceria ser diferente, nomeadamente no modo como a formação se encontra articulada entre a escola e a empresa. Explicando um pouco melhor:

- Por um lado, os responsáveis pela formação na escola e na empresa valorizam o modo como esta parceria se articula em termos de funcionamento, emergindo a ideia de organização quanto à forma como a formação está articulada por parte de ambas as partes.

- Por outro lado, os alunos tecem algumas críticas à forma como a formação está organizada, nomeadamente no que diz respeito à distribuição dos tempos e espaços entre escola e empresa. Para os alunos, há muita teórica e pouca prática, considerando a importância da prática na compreensão da teórica, como se verifica nas seguintes falas: - O aluno Tito do 3º ano do curso realça a importância da prática, sobretudo quando esta está articulada com a teórica - “Às vezes com a prática, isso também ajuda a compreender melhor a teórica” (Tito).

Questionados sobre o que mais gostam no curso, os alunos continuam a manifestar a sua preferência pela componente prática, como vemos na seguinte fala: - “Como a minha colega já disse, também foi a prática e o estágio também, que é tudo prático, gostei...” (Tito).

Também a aluna do 3º ano do curso revelou: - “Porque ao darmos teórica, damos por exemplo uma hora teórica e a seguir já vamos aplicar o que estamos a dar”. E a aluna acrescentou: - “Enquanto aqui na escola é sempre ... constantemente...teórica” (Teresa).

Interpretando as palavras dos alunos, parece-nos que estes avaliam o bom, ou mau funcionamento da parceria entre a escola e a empresa, ligando-a ao modo como a formação se encontra estruturada, essencialmente no que diz respeito à distribuição dos tempos em termos de horas teóricas e práticas, fazendo a distinção entre os dois contextos (escola e empresa). Algumas ideias patentes nos seus discursos, indiciam algum descontentamento, pelo que, na perspetiva dos alunos, deveriam ser passíveis de mudança. A título de exemplo, vejamos o seguinte depoimento:

No início do 10º ano gostei mais da parte prática, mas quando começou o 11º e 12º nós a partir do 11º não temos prática, é tudo teórico [...] Por isso o que eu gosto mais é a prática do 10º ano e mesmo o estágio, os meses de estágio, de resto a escola desmotiva um bocado (Teresa).

A ideia transmitida pela aluna do 3º ano do curso de manutenção, de que deveria de existir uma maior articulação entre a componente teórica e a prática na escola, parece destinar-se aos responsáveis pela educação/formação (na escola). Na nossa perspetiva, a aluna apela à reflexão dos responsáveis pela formação na escola, quanto ao modo como os conteúdos programáticos são lecionados e, também, levarem em linha de conta os tempos e os espaços

dedicados à aprendizagem. No nosso ponto de vista, poderá estar aqui a chave para alguns problemas que a escola¹⁹⁰, ainda mantém, como, por exemplo, casos de insucesso e de abandono escolar, mesmo no âmbito dos cursos profissionais. No entanto, também temos a convicção de que esta crítica dos alunos, para nós positiva, poderá estar ligada ao seu perfil, sendo que se trata de alunos que escolheram este curso profissional, não pela incapacidade de seguirem um currículo regular, ou de serem casos de insucesso, mas, ao invés, pelo gosto de aplicarem a sua aprendizagem ao conhecimento tácito. Indo um pouco mais além, os alunos deste caso concreto, objetivam dar mais sentido à aprendizagem, através do estabelecimento de uma maior relação entre a educação formal, desenvolvida na escola e a formação adquirida em contexto de trabalho, ou seja, uma maior ligação entre os conteúdos teóricos e práticos. Parafraseando Rogers (2010), “o conhecimento existe principalmente para ser utilizado [...] em aprendizagens que sejam funcionais, que provoquem modificações no comportamento, que penetrem a personalidade e as suas acções...” (p. 324). Ainda a este propósito, também Azevedo (2000), chama a atenção para a dicotomia que sempre existiu entre educação/ensino e formação profissional, ainda hoje verificável. Na perspetiva do autor, não se tem manifestado o crescimento de escolas que sustentem uma interligação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem em contexto de trabalho. O autor acrescenta que poucos países conseguiram desenvolver escolas onde a aprendizagem escolar e a aprendizagem em contexto laboral se mantivessem interligadas.

Das palavras da aluna Teresa depreende-se que a escola é um local que privilegia o conhecimento e a aprendizagem teórica, dando pouca atenção à parte prática. Lembremos que também os restantes alunos (Lucien e Tito) referem ter parte teórica também na empresa. No entanto, esta (teórica) e o conhecimento que daí derivou é de imediato aplicado à parte prática, dando lugar a uma melhor compreensão da parte teórica.

Parece pois, estar-se a assistir, ainda hoje, à tão falada dicotomia, que na perspetiva de Azevedo (2003), sempre existiu entre educação/ensino e formação profissional. Para este autor, não se tem verificado o desenvolvimento de escolas que apoiem e suportem uma interligação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem em contexto de trabalho. Azevedo (2003) acrescenta que este problema não se restringe apenas ao nosso país, mas também a outros, acrescentando que poucos países conseguiram desenvolver escolas onde a aprendizagem escolar e a aprendizagem em contexto laboral se mantivessem interligadas.

Salientem-se ainda algumas subcategorias que obtiveram referência por parte dos participantes, que se prenderam essencialmente com a especificidade do curso de manutenção. É o caso da subcategoria “conhecimento aprofundado”, valorizada pelos 3 grupos, embora com uma maior incidência por parte dos alunos. Também no que se refere a “conhecimento especializado”, tanto os responsáveis pela formação na escola na sua globalidade, como os responsáveis pela formação na empresa destacaram esta subcategoria.

¹⁹⁰ A referência que neste momento fazemos à escola prende-se com as escolas em geral.

No que diz respeito à ausência das três subcategorias restantes, nomeadamente, o reconhecimento de competências, segundo a nossa ótica, não se coaduna com este tipo de formação e, consequentemente, com o tipo de público que a frequenta. No âmbito das subcategorias aquisição de competências e da mobilização de conhecimentos culturais científico-tecnológicos, a sua ausência poderá dever-se aos diversos participantes não atribuírem uma grande importância a estas subcategorias, em favor de outras, embora elas possam existir e, mesmo, sobretudo os alunos, tenham consciência dessa aquisição.

II.II.5: As competências essenciais e a aprendizagem ao longo da vida

Antes propriamente de comentar os dados representados no quadro 8, gostaríamos de fazer uma pequena reflexão sobre a proposta levantada por Costa (In: Quintanilha et al., 2003) no âmbito da tendência em esgotar rapidamente alguns conceitos que surgem na sociedade atual. O autor refere-se ao conceito de “competência”, mas engloba igualmente os conceitos de “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, ou de sociedade reflexiva” (p.179)¹⁹¹, que, na sua perspetiva, sofrem uma rápida banalização, face ao caráter político que os mesmos transportam, nomeadamente, “de políticas renovadas”, entre outros. Costa (2003), trás à memória a “dupla hermenêutica”, lembrando Giddens (2002) e interpreta “esta circulação de sentido entre conceitos especializados e linguagens correntes”, como uma maior habilidade “cognitiva socialmente partilhada” (Costa, 2003, p.179). Parece estarmos perante uma crítica ao uso como alguns conceitos científicos são manipulados por alguma imprensa, com fins políticos e, também económicos, o que, na nossa perspetiva, poderá também ser o caso do conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Voltando ao tema das competências, Costa (2003) começa logo por referir a complexidade do termo, face a ser um tema bastante amplo e fala nas diversas adjetivações em que o termo é envolto, como competências chave, essenciais, fundamentais, transversais, entre outras. Na perspetiva de Costa (2003, p.192),

[...] são conceitos que não se revestem de significados simplesmente equivalentes [...], mas remetem para uma mesma ordem de questões.

Que competências de base se desenvolvem e não se desenvolvem nas sociedades atuais? [...] E, antes de mais: que competências são essas que surgem como favoráveis, ou, mesmo, como cada vez mais indispensáveis à empregabilidade e ao exercício da cidadania, ao acesso à cultura e ao desenvolvimento de novas aprendizagens?

¹⁹¹ In: *Cruzamento de saberes: Aprendizagens sustentáveis*.

Na verdade, pensar as competências hoje, nada tem a ver com as sociedades tradicionais, nas quais a mudança se processava lentamente. Na atualidade, “na sociedade da informação e da globalização, do conhecimento e da inovação, a mudança social passou a ser tipicamente intra-geracional” (Costa, 2003, p.192). O autor explica que “o que se aprendeu ontem já não chega para hoje, e o que se aprende hoje não vai certamente chegar para amanhã” e reforça este pensamento designando-o como “nula aprendizagem” (p.191).

Daí que, a responsabilidade de cada sujeito em acompanhar a mudança e de adaptar as suas competências aos nossos dias, procurando contextos diversificados na sua aquisição, (família, comunidade, trabalho em equipa na empresa, ou com os seus pares), sejam subcategorias cuja valorização mereceu a atenção dos três grupos de participantes, como verificámos no quadro 8, no âmbito da “responsabilidade” e do “trabalho em equipa”.

Para além das subcategorias acabadas de mencionar, o estudo empírico revelou mais cinco subcategorias, distribuídas da seguinte forma: - Capacidade de comunicação (apenas referenciada pelos alunos); criatividade, valorizada também pelos alunos e pelos responsáveis pela formação na empresa; o domínio de língua estrangeira, subcategoria indicada pelos responsáveis pela formação na escola; flexibilidade e adaptação subcategorias evidenciadas apenas pelos alunos, e a subcategoria “resolução de problemas”, apenas referida pelos responsáveis pela formação na escola. No que diz respeito a esta última subcategoria (resolução de problemas) e à sua inclusão no grupo de responsáveis pela formação na escola, na nossa perspetiva, prende-se com a dupla função que o diretor de curso tem nos contextos escola e empresa e com o seu papel de mediador e de interlocutor entre ambas. Este momento da fala do entrevistado (diretor de curso), tem a ver com a sua função na escola de professor de quatro disciplinas da parte técnica e, para a qual, a “resolução de problemas” é uma característica importante, principalmente neste tipo de curso. Vejamos o que o diretor de curso nos diz sobre a resolução de problemas:

[...] As pessoas têm de ter consciência que as empresas não esperam que sejam muito bons a matemática. Eles querem é pessoas que tenham uma determinada capacidade, competências técnicas que lhes permita saber o que estão a fazer e, portanto, essa é a mais-valia para as empresas (Diretor do 3º ano do curso profissional).

Este responsável, na comparação que faz entre o curso de manutenção e outros, especialmente os cursos científico-humanísticos diz que na sua perspetiva, “a lógica dos cursos profissionais é claramente diferente”. E acrescenta:

A aposta é de facto nas competências do **saber fazer e do que se está a fazer**, mais do que escrever muito bem, se dão erros, ou dominarem muito a matemática ou línguas, etc., porque o que as empresas precisam é que eles saibam fazer (Diretor 3ºano do

curso).

O Diretor de curso parafraseou uma conversa que tinha tido há dias com um técnico: - “Ainda há dias falei com um técnico e ele disse: - ‘eu sempre que tenho um bom aluno falo com uma empresa e eles ficam logo com o aluno e não perguntam pela matemática’, tendo o diretor de curso acrescentado que, na verdade, o importante é que o aluno “saiba fazer as coisas e que tenha esse perfil de dar uma resposta mais técnica” (DC). Ainda sobre a empresa REMA disse: -

“Na REMA também dizem o mesmo, nós pomos um esquema, que eles normalmente têm de trabalhar com esquemas e o aluno sabe ler e sabe interpretar aquilo e os outros tiveram muita dificuldade em conseguir. O nosso aluno vai para lá e já sabe interpretar o esquema e fazer as coisas. É de facto essa a mais-valia (Diretor do 3º ano curso profissional).

Significativo, no entanto, que por parte do representante pela formação na empresa, este aspeto não tenha sido focado, uma vez que neste tipo de curso, para além da criatividade, da responsabilidade e do trabalho em equipa, também a resolução de problemas é importante.

Quadro 8: Competências essenciais: Caso 2

	Alunos	Responsáveis pela formação na escola	Responsáveis pela formação na empresa
Autonomia			
Capacidade de comunicação			
Criatividade			
Domínio línguas estrangeiras			
Flexibilidade e adaptação			
Liderança			
Resolução de problemas			
Responsabilidade			
Trabalho em equipa			

Fonte: Entrevistas (Caso 2)

A observação do quadro 8 ainda nos indica o seguinte:

Que a criatividade, como competência essencial, não é referida pelos responsáveis pela formação na escola. Ao invés é significativamente mencionada pelos alunos e pela empresa. No que diz respeito aos alunos, vejamos o que nos diz o aluno do 2º ano do curso de manutenção: - “... até há lá uma espécie de concurso, as pessoas que dão ideias para

favorecer a mecânica recebem bônus, dependendo da ideia, se for uma ideia agradável pode valer 1000€, se for superior, 5000€". O aluno (Lucian) acrescenta que este valor é extra ao salário. Esta ação, permeada pela empresa, parece ser agente de motivação para os alunos, como pudemos verificar no momento da entrevista. Também o facto de os alunos poderem ver aplicadas as suas ideias, é, no nosso ponto de vista, um aspeto bastante positivo, sendo que, veem o seu trabalho (esforço) recompensado e valorizado. "Quando tivemos lá na REMA vimos várias ideias que foram dadas e até foram aplicadas" (Lucian). Das palavras do aluno Lucian, bem como dos discursos dos alunos Tito e Teresa, já manifestados anteriormente, verifica-se, quanto importante é para eles a parte económica, para além de outras, o que, poderá explicar a urgência que têm em entrar na empresa REMA. Esta urgência pode ter origem em vários fatores, que vão desde, carências económicas, como perspetivamos possam ser os casos dos alunos Lucian e Tito, ao desejo de uma certa independência, por ter atingido a maioridade, como é o caso da aluna Teresa. A acrescentar àquilo que pudemos perceber no momento da entrevista à aluna Teresa, foi visível uma certa saturação da escola, nomeadamente porque inicialmente ingressou no curso regular de humanísticas, tendo mudado de curso quando chegou ao 12º ano e iniciado o curso profissional de técnico de manutenção, tendo resultado em maior número de anos de frequência na escola. Este facto pode conduzir-nos à reflexão sobre a importância dos alunos serem acompanhados nas suas escolhas, nomeadamente pela escola e da importância desta, em ter ofertas formativas variadas, como é o caso da Escola 2: ESAVATE. De salientar, que a aluna Teresa, quando se inscreveu no curso de humanísticas, frequentava outra escola, dando seguimento à continuação pedagógica.

Quanto à ausência nos discursos dos três grupos, no âmbito das subcategorias "liderança" e "autonomia", a primeira, na nossa perspetiva, tem a ver com o próprio curso, uma vez que a liderança da parte prática do curso na empresa, está entregue aos *team leaders*, como foi mencionado pelos participantes no estudo. De facto, os alunos não referem o conceito de liderança, mas veem os *team leaders* como verdadeiros *leaders*, aqueles que os ensinam, os guiam e orientam. Segundo os depoimentos dos alunos, os *team leaders* são aqueles que os avaliam diariamente, pelo que, "há que cumprimos as tarefas e procurar ir ao encontro das suas exigências". Dos discursos proferidos, depreendemos que os *team leaders* são autênticos agentes de motivação para o trabalho, face à ligação que estabelecem com os alunos. No que diz respeito à "autonomia" também esta subcategoria não mereceu qualquer referência por parte dos diferentes grupos. Consideramos a hipótese de estar perante alguma complexidade de discursos, em que alguns conceitos se entrelaçam com outros, originando, por vezes, alguma convergência entre os mesmos. No nosso entendimento, este facto poderá justificar a influência do conceito de criatividade sobre a autonomia, o que, na nossa perspetiva, ter criatividade, ou seja, ser criativo, implica pensar, ter autonomia para realizar determinadas ações. O mesmo se poderá passar com as subcategorias "flexibilidade e adaptação", que, na

nossa ótica, também exigem uma certa autonomia, face à decisão, que os alunos têm que enfrentar, quando permanecem em contextos diferentes. Sublinhe-se que o curso de manutenção exige alguma flexibilidade e adaptação aos contextos (escola e empresa), como estes evidenciaram, implicando ter autonomia para aceitar, ou não, a mudança entre o universo escolar e o empresarial.

II.II.6: As parcerias e a formação no projeto educativo de escola e em outros documentos

A análise documental do projeto educativo de escola (PEE), da Escola 2: ESAVATE (Caso 2), bem como do plano curricular e plano de atividades em vigor entre 2010 e 2013, obedeceram aos mesmos objetivos do caso 1, o de verificar se os mesmos contemplam a temática das parcerias, da formação de jovens e de adultos, bem como a cooperação existente entre a escola e as empresas. Também aqui foram estabelecidas algumas pontes com o quadro teórico e empírico de referência e apontados alguns exemplos das falas dos entrevistados, tendo-se procedido à triangulação de dados.

Salientemos que na base da análise documental, à semelhança do caso 1, esteve o Decreto-Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro, criado pelo XVII Governo Constitucional, o qual visou legitimar a superação dos défices de qualificação portuguesa, através da criação da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Realçamos o facto de este princípio ter tido como objetivo, facultar uma nova dinâmica no percurso da qualificação dos portugueses e teve como “referência o nível secundário de educação”¹⁹².

Os procedimentos que seguimos foram na mesma linha do caso 1, (uma primeira leitura flutuante dos documento em análise e de outras mais aprofundadas), tendo por finalidade o cumprimento de um dos nossos objetivos específicos.

Como resultado da nossa análise, verificamos que há uma grande coerência entre os respetivos documentos, nomeadamente no que toca à temática das parcerias, da formação de adultos e de jovens e da cooperação que parece existir entre a escola e a comunidade. Assim, é notória a capacidade que a escola 2 manifesta no estabelecimento de protocolos com a comunidade, nomeadamente com as empresas locais e da região. Este facto está bem patente nos documentos consultados, nomeadamente no PEE, onde é feita alusão ao “desenvolvimento de parcerias ativas com diversas entidades da comunidade envolvente”. Para além disso, é também visível a presença de uma estrutura organizativa adequada e coesa, não só no que diz respeito à tomada de decisões dos seus órgãos dirigentes, mas também no âmbito das estruturas intermédias. Saliente-se igualmente o facto de no plano anual de atividades (PAA) serem referidas todas as atividades e projetos em que a escola está envolvida, fazendo-se referência à boa participação de todos os atores da escola, que

¹⁹² Fonte: *Diário da República*, 1ª série – Nº 208 – 29 de Outubro de 2007, pp. 7919 a 7925.

encontram nas referidas atividades e projetos, um modo de fomentar o gosto pela escola e, conseqüentemente, cultivar uma relação mais próxima entre professor e aluno, conduzindo a um crescendo das aprendizagens escolares, nas suas vertentes formais e informais. De realçar, que este (PAA) é o documento de planeamento elaborado e aprovado pelos órgãos de gestão da escola, que, juntamente com os elementos pertencentes ao conselho pedagógico, define, em função do projeto educativo (PE), os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução (Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril). Deste modo, verificamos que quer no PEE, quer no plano curricular, estão referidos os objetivos a que o Centro Novas Oportunidades esteve sujeito ao longo de 2012-2013. Para além do referido, também as parcerias entre as várias entidades constam dos mencionados documentos, nomeadamente as parcerias desenvolvidas com a empresa REMA, seja no âmbito da formação de adultos, seja no de jovens. Quanto ao PAA, este é mais dedicado às atividades desenvolvidas ao longo do ano, especialmente visitas de estudo, não tendo nós encontrado qualquer referência a atividades desenvolvidas quer com os adultos em processo de RVCC, quer com os jovens do curso profissional de manutenção. No primeiro caso, poderá ter a ver com o tipo de público (adulto) e também, por pertencer à Empresa REMA, um público já muito afetado por horários bastante rígidos. Quanto aos jovens, também por se tratar de um público bastante sobrecarregado por horários muito compactos, face à relação teórica e prática existente, havendo a acrescentar que os estágios ocorrem no mês de maio e o tempo é escasso para o cumprimento das matérias.

A análise dos documentos no âmbito do caso 2, bem como as falas dos entrevistados, permite-nos identificar o tipo de parceria levada a cabo entre a escola 2 e a empresa REMA. Trata-se de uma parceria cuja essência se traduz no envolvimento dos atores (escolares e da empresa) na cooperação e articulação de tarefas e na disponibilização de recursos. Os objetivos desta parceria têm, na nossa perspetiva, duas vertentes. Por um lado, promover o emprego e a empregabilidade, numa perspetiva de uma maior integração social. Veja-se a seguinte fala do diretor de curso (DC), ao comparar este a outros cursos profissionais: - “Da maneira que já levam um nível dos conhecimentos, é muito mais fácil integrá-los lá. Aí eles têm uma certa vantagem”. O DC, para além da integração social do aluno, vê como uma grande vantagem para a empresa o facto de esta já possuir um bom conhecimento do perfil do aluno.

Lembremos que os conteúdos teóricos da componente técnica, lecionados na escola, uns são lecionados por professores da escola da parte técnica, mas, outros conteúdos, são levados a cabo por formadores da empresa, na sua maioria engenheiros.

Também no âmbito das matérias a serem lecionadas, o diretor de curso acrescentou terem a “vantagem que os alunos quando chegam lá já vão com um nível de conhecimentos muito grande, que foi o nível dos conhecimentos que eles deram aqui e que a REMA quis que fizessem parte dos currículos do curso” (DC).

A fala do DC, acabada de citar, aponta para a existência de alguma flexibilização na aplicação do currículo do curso profissional de manutenção, que, segundo nos foi revelado, terá sido negociada entre as organizações parceiras. Na verdade, Goodson (1997) enfatiza o facto de o currículo ser uma construção social, ajustado e reajustado conforme a negociação, dependendo do grau de participação dos atores nas soluções organizativas.

Por outro lado, a existência de uma aliança estratégica, permite à empresa e à escola usufruírem de alguns benefícios. A título de exemplo, e, no que diz respeito à empresa, mencionamos o facto de esta ter a possibilidade de acesso a RH do seu conhecimento (dada a formação que fizeram na empresa), e especializados nas áreas em que esta mais necessita, o que facilita a integração do trabalhador. No âmbito da escola, para além de esta ver resolvidos alguns problemas de estágio e de abandono precoce, também o facto de as ofertas formativas, fruto da escolha dos seus responsáveis, terem procura por parte dos alunos e da empresa, permitem-lhe encarar a parceria como um benefício.

As ideias transmitidas ao longo deste subcapítulo, para além das fontes já referidas, tiveram também como fundamento o protocolo de colaboração, escrito, e formalizado em 24 de maio de 2006, entre a câmara municipal, a escola e a empresa, na presença da ANQ (agência nacional de qualificação), no qual estão definidos os objetivos, os parceiros, as obrigações e os direitos dos parceiros, entre outros.

CONCLUSÃO

As apreciações que fomos efetuando, ao longo do trajeto desenhado na presente investigação, identificam-se com um misto de suportes compreensivos, projetados teórica e empiricamente. A intenção das referidas bases de apoio consubstanciou-se com os objetivos delineados e nas respostas às questões centrais do nosso estudo.

Os resultados obtidos são fruto do diálogo que estabelecemos com os diversos autores em que nos apoiámos e que constam do nosso quadro teórico e dos atores (participantes no estudo). A desconstrução dos discursos, quer num caso (autores), quer no outro (participantes), obrigou-nos a uma reflexão sobre os mesmos, originando uma melhor compreensão das mensagens transmitidas. Sendo este um estudo multicaso interpretativo focámo-nos igualmente no não dito e nas entrelinhas, que por vezes as palavras dos participantes deixaram transparecer. Na visão de Stake (2009), “as nossas observações não podem deixar de ser interpretativas” (p. 148). Seguindo a linha de pensamento de Stake (2009), ao longo das nossas observações, quer no âmbito do caso 1, quer no do caso 2, centrámo-nos essencialmente nas observações efetuadas nos Júris de RVCC e ao longo das entrevistas, tendo nós estado atentos a oscilações no discurso, recuos, interrupções, gestos e, por vezes, ao remate de frases com reticências, indiciando que algo ficou por dizer.

Tentámos, deste modo, encontrar as ideias centrais de cada discurso e a ligação entre elas. Ao longo da análise da informação de cada caso individual focámo-nos, por um lado, em dar resposta às questões levantadas, face à problemática de estudo e, por outro lado, em dar cumprimento aos objetivos específicos¹⁹⁴ que delineámos para a presente investigação.

No âmbito do balanço entre os dois casos em estudo e, baseados na reflexão dos resultados a que chegámos, apresentamos, em jeito de sinopse, uma ideia global sobre as parcerias entre as escolas e as empresas (nosso objeto de estudo), no âmbito da formação. Evidenciamos algumas ilações no que respeita a eventuais coincidências e, ou não, entre os dois casos, dando cumprimento ao quinto e último objetivo.

Em momentos anteriores, já referimos que os casos apresentados - objeto da presente investigação, não são comparáveis, nem na modalidade de parceria e, consequentemente, no tipo de formação, nem no âmbito das características dos participantes. Não obstante as variáveis mencionadas (tipo de formação e faixa etária dos participantes - adultos e alunos), podemos considerar eventuais¹⁹⁵ coincidências entre os dois casos analisados.

¹⁹⁴ Todos os objetivos específicos foram concretizados, constando da análise dos casos efetuada na Parte II – Capítulos I e II. Quanto ao último objetivo, por opção, decidimos integrá-lo na conclusão, uma vez que se trata de fazer uma reflexão e balanço das duas situações de parceria.

¹⁹⁵ Apelidamos de “eventuais”, dadas as suas diferenças de raiz e, como tal, haverá sempre particularidades referentes a cada caso. Justificamos o nosso pensamento com o exemplo da formação, cujo fim a alcançar (a obtenção do 12º ano) foi o mesmo, mas o meio para o alcançar foi diferente.

Os participantes dos dois casos em estudo (caso 1 e caso 2), de uma maneira geral, são unânimes no modo como entendem as parcerias face às vantagens que as mesmas lhes oferecem. Através das suas palavras verificamos uma linha transversal que abona em favor das mesmas, embora com intuítos diferentes. Deste modo, os formandos salientam a importância das parcerias, sobretudo pela porta que lhes abre, perspetivando-as como uma âncora para a formação (qualificação). Os discursos proferidos pelos formandos, quer nas observações que fizemos nos júris de RVCC (caso 1), quer nos momentos que antecederam as entrevistas e, através das mesmas, revelaram ter como intenção, a equivalência ao 12º ano escolar. O desejo de concluírem o 12º ano é justificado pelos formandos, para além de outros motivos, especialmente com o facto de desejarem evoluir na carreira, uma vez que se trata de trabalhadores no ativo.

No que diz respeito ao caso 2, também um dos objetivos principais dos alunos do curso profissional de manutenção é adquirir o 12º ano, seja para continuarem na empresa REMA, onde fizeram o estágio, seja para se candidatarem a um emprego numa outra área, ou, mesmo, concorrerem ao ensino superior.

Salientamos, no entanto, que embora o propósito de formandos e alunos seja idêntico – a obtenção do 12º ano, o meio de adquirirem a formação é diferente, ou seja, no caso 1 é através do processo RVCC e, no caso 2, através do curso profissional de manutenção industrial.

Interpretamos a ação de adultos e de jovens como que, por de trás desta tomada de decisão (12º ano), poderá estar alguma preocupação quanto ao futuro do trabalho, o que os leva a empenharem-se na formação (qualificação) e a vê-la como um recurso de sobrevivência, um meio de continuação e de motivação na procura de um futuro que lhes permita mais estabilidade.

Ainda no âmbito da importância das parcerias, ou seja, da relação escolas e empresas, os responsáveis pela formação na escola, admitem que o trabalho em parceria permite aos atores envolvidos, uma experiência de vida, sendo que, entendem que cada formando, ou cada aluno é uma realidade diferente. Para além disso, evidenciam os resultados positivos das parcerias, na forma como a escola se abre à comunidade, tornando-a mais visível, fazendo ressaltar a sua vertente social, cooperativa e aberta à participação de outros agentes. Quanto aos responsáveis pela formação nas empresas, também estes participantes realçam a relevância das parcerias em estudo, nomeadamente, o trabalho de cooperação realizado entre escola e empresa no âmbito da formação. Na perspetiva dos referidos participantes, o trabalho em cooperação, para além de satisfazer o objetivo das empresas – que os seus trabalhadores tenham as qualificações exigidas por lei, também mostra a importância das competências adquiridas na escola que, segundo evidenciam, são vantajosas para a aplicação ao trabalho (caso 1) e, ou, estágio (caso 2) que desenvolvem. De salientar, no entanto, que a referência às

competências que aqui fazemos, prende-se com uma visão global, uma vez que, na análise individual de cada caso, as competências indicadas pelos participantes no caso 1 não são idênticas às referidas no caso 2, como verificámos na apresentação e discussão dos resultados dos dois capítulos anteriores. Esta diferenciação, na nossa perspetiva, prende-se essencialmente, para além de outras características, com os diferentes tipos de formação e, com a especificidade de cada caso, especialmente do curso de manutenção industrial - caso 2.

No que diz respeito à formação, em ambos os casos os participantes espelham momentos de esperança, entendendo-a como relevante, para além de reconhecerem o seu aspeto utilitário, porque aplicada ao trabalho que desenvolvem. A ligação da formação ao trabalho¹⁹⁶, que transparece em ambos os casos, como benéfica, quer para os formandos e alunos, quer para as empresas, apresenta, no entanto, um ponto que as distingue.

No caso 1 assistimos a uma ligação direta entre a formação, o trabalho e o contexto (de trabalho), sendo que estes três elementos referem-se ao momento atual¹⁹⁷ e refletem uma ideia de presente. Indo um pouco mais além na nossa interpretação, os adultos (caso 1) perspetivam a formação como uma ponte para evoluir no posto de trabalho, uma forma de prestígio pessoal, de autoafirmação e de realização pessoal, manifestando o desejo de quererem continuar na empresa onde trabalham, não obstante a possibilidade de virem a integrar ações de formação dentro e fora da empresa. Quanto à empresa ETAL, segundo nos foi possível depreender das palavras dos responsáveis pela formação na empresa, faz parte dos objetivos da própria empresa que todos os trabalhadores possuam o nível de qualificação exigido por lei, ou seja, o 12º ano, o mais depressa possível.

Ao invés, no caso 2 há uma ligação entre a formação, o estágio e o contexto sendo este diversificado, face à situação de estágio. Queremos com isto dizer, que os resultados provenientes da formação na relação escola e empresa no caso 2 estão sujeitos a outras variáveis, nomeadamente, a variável tempo e espaço, o que, na nossa perspetiva, podem prolongar o processo. A título de exemplo, evidenciamos o tempo de demora da conclusão do processo de avaliação, sendo que esta se distribui pelos atores da escola, da empresa e pelos elementos do júri que compõem o exame final para a obtenção da prova de aptidão profissional (PAP). Para além do acabado de referir, também os períodos de espera para preenchimento de vagas, seja na empresa REMA, noutras empresas, ou situações diferentes, a que os alunos tenham concorrido, são fatores que influenciam o processo e, por conseguinte, estendem-se pelo tempo. Esta situação, na nossa perspetiva, está mais dirigida para o futuro, que, apesar de ocorrer no momento presente, os seus efeitos só se farão sentir mais tarde.

¹⁹⁶ Apesar de os alunos no caso 2 se encontrarem em situação de estágio, traço de distinção entre os dois casos, consideramos tratar-se igualmente de trabalho em uma empresa.

¹⁹⁷ Por momento atual entendemos o momento em que as entrevistas foram administradas aos formandos e reportam-se a 2012 e 2013.

Ainda no que respeita ao modo como a formação é apreendida pelos alunos, no âmbito do caso 2, como já referimos, os alunos salientam a importância da formação na aplicação ao trabalho que executam, sublinhando a importância da articulação teoria e prática. Os alunos são críticos em relação ao modo como esta articulação é efetuada na escola, comentando não se verificar. Ao invés, os alunos evidenciam ser possível e, de grande relevância para a aprendizagem esta ligação (teoria e prática), relatando alguns exemplos ocorridos no trabalho que executam, em situação de estágio.

Pese embora as duas situações de trabalho, acabadas de indicar, sejam diferentes, há um aspeto que, na nossa perspetiva, é comum aos dois casos. Assim, quer no caso 1, quer no caso 2, tanto os trabalhadores adultos, como os alunos, manifestam um sentimento de desejar continuar no local de trabalho, ou seja, privilegiam a continuidade. O aspeto da continuidade é exteriorizado nas falas dos jovens, evidenciando o desejo de continuar na empresa onde fizeram o estágio, e, se e quando possível, ingressar como trabalhador efetivo da empresa, como nos revelou a análise qualitativa, através dos seus discursos¹⁹⁸. No entanto, perspetivamos uma variável entre os dois casos que se prende com a visão que os dois grupos de aprendentes têm sobre o trabalho. No caso 1, por exemplo, os formandos evidenciam uma visão sobre o presente da sua situação real, exprimindo o desejo de ascender na carreira, entre outros, já referidos. No caso 2, os alunos demonstram uma visão prospetiva sobre a formação e sobre o trabalho, sendo que, estes alunos, não só desejam garantir um lugar na empresa, mas esta é também uma forma de garantir o pleno emprego, uma vez que os alunos querem dar continuidade à formação, abrindo mesmo a hipótese de continuarem os estudos nesta área (manutenção industrial), dentro e fora da empresa. Ainda no que diz respeito à formação dos jovens, depreendemos, baseadas em literatura que consultámos ao longo da nossa investigação, como, por exemplo, Alves (2007), que a formação pode ser apreendida pelos jovens como uma grande oportunidade para preencherem o vazio que por vezes ocorre nas transições escola e trabalho, a maior parte das vezes sentida como problema.

Ainda referente à formação e no que diz respeito aos pontos convergentes entre os dois casos, acrescente-se que a análise de cada um nos indicou, quanto ao modo como esta é perspetivada por formadores e professores, ligando-a à realização pessoal do próprio sujeito. Na verdade, esta ideia vai ao encontro daquilo que autores como Bernardes (2013), Cavaco (2009), para além de outros, consideram - que a formação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, facto que corroboramos. Outro aspeto semelhante entre os dois casos diz respeito ao modo como alguns participantes em cada caso, são recetivos à aprendizagem ao longo da vida, expressando a sua relevância e o aspeto renovador que esta ideia pode ter nas suas vidas. Na verdade, essa vertente enquadra-se no caso 1, devido à faixa etária dos formandos. Quanto ao ser referida pelos alunos do caso 2, interpretamos esse facto como estando inserida na cultura da escola e, mesmo na da empresa,

¹⁹⁸ Veja-se a análise do caso 2.

sendo que, os cursos profissionais, e, especialmente, o de técnico de manutenção, exigem uma atualização constante da sua formação. Para além disso, através dos documentos que nos foi possível analisar, a escola segue as exigências das normas europeias de que a aprendizagem se processa ao longo da vida. O trabalho em parceria entre a escola e a empresa obriga ao diálogo entre os interlocutores, entendendo nós, poder existir a transmissão dessa ideia (ALV) através das conversas entre os parceiros, nomeadamente as empresas. Acrescente-se ainda que, tratando-se de duas grandes empresas (com um número de trabalhadores que oscila entre os 1400/2000, a política seguida pelas mesmas é bastante semelhante. Assim, quer a empresa ETAL (caso 1), quer a empresa REMA (caso 2) manifestaram preocupação em criar um clima de satisfação nos seus trabalhadores. Esta estratégia das empresas tem como intenção criar oportunidades de formação, bem como preparar formandos e alunos para áreas diversificadas. Como evidenciaram os dados empíricos, tanto num caso como no outro, a política seguida pelas empresas ETAL (caso 1) e REMA (caso 2) vai ao encontro da ideia de Fischer (1996), autor que defende que o clima organizacional da empresa, consiste em compreender como estão articuladas as relações entre a empresa e as pessoas. Na verdade, nos casos concretos relativos à nossa investigação, os dados deixaram claro haver uma boa articulação entre as escolas e as empresas parceiras traduzindo-se essa articulação em proporcionar aos seus trabalhadores boas opções de trabalho e de formação. Se no caso 1, podemos falar em progressão na carreira/trabalho, no caso dois, não se trata de progressão, mas, sim, de integração, ou seja, a empresa REMA faz valer aquilo que são os seus desejos, isto é, que os alunos estejam integrados no seu ambiente de trabalho, que é o estágio, e se sintam motivados para o mesmo. O aumento da autoestima é igualmente evidenciado pelos dois grupos (formandos e alunos), revelando ambos os casos existir uma ideia de continuidade e de consciencialização, de que a formação é essencial ao longo da vida. Essa tomada de consciência, faz com que formandos e alunos defendam a continuação dos estudos, seja através de ações de formação, seja num eventual ingresso na faculdade, manifestando o desejo de aprender mais e melhor, e de adquirir competências relacionadas com conhecimentos cognitivos, relacionais, técnicos e práticos. Esta atitude vai ao encontro do que é preconizado por alguns autores, como Bernardes (2013), por exemplo, que interpreta a formação como “um processo global de desenvolvimento dos trabalhadores” (Bernardes, 2013, p.55). A autora faz saber que há uma enorme preocupação por parte das organizações, em justificarem a formação “em termos de melhoria organizacional, ao nível da produtividade...da redução dos erros...”, entre outros. Os fatores referidos pela autora no âmbito da “redução de erros e de produtividade”, não foram detetados no estudo dos casos 1 e 2, por não ser esse o objetivo da nossa investigação. Quanto à ideia defendida por Bernardes (2013), em considerar que a formação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, corroboramos com a ideia defendida pela autora, sendo que, na nossa perspetiva, não envolve apenas os trabalhadores das

empresas, mas também das escolas, nomeadamente os professores, tal como os próprios entrevistados reconheceram, em alguns exemplos citados ao longo da análise de conteúdo. Tal como esclarecem Barroso e Canário (1999), citando Rui Berger, num contexto de interação “a partir do momento em que se encadeiam diferentes momentos de formação e de trabalho, verifica-se, por parte dos sujeitos, uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho” (p. 26). De facto, numa organização aprendente, tanto aprende o que ensina, como o que aprende, face ao ato reflexivo que ambos desenvolvem no processo de interação. Também no âmbito dos pontos convergentes entre ambos os casos, consideramos o facto de as duas modalidades de parceria terem sido fruto das políticas europeias e públicas educativas, cujo objetivo primordial, como já referimos, é possibilitar a todos os cidadãos (adultos e jovens) os níveis de formação (qualificação) escolar obrigatórios igual ou equivalente ao décimo segundo ano. Há também a salientar a importância da ligação da escola à comunidade verificada nos dois casos, contribuindo este facto, para além de outros, para uma maior visibilidade quer por parte das escolas, quer das empresas, fazendo ressaltar o seu papel social na comunidade. Acrescente-se ainda como um fator positivo, o facto de, quer no caso 1, quer no caso 2, a parceria ter proporcionado o preenchimento de horários por parte de alguns recursos humanos da escola, como professores, formadores, entre outros, que, eventualmente, poderiam ter horários incompletos, o que provocaria algum desconforto e, incerteza, na vida desses professores/formadores, face à sua manutenção na escola.

Pese embora o levantamento que fizemos de algumas coincidências entre os dois casos em estudo, não deixámos, no momento próprio, de referir eventuais não coincidências que iam surgindo. Pensamos que as coincidências entre ambos os casos ultrapassam as não coincidências, no entanto, salientamos ainda algumas características que a investigação trouxe ao de cima. Algumas delas já terão sido abordadas, mas dada a sua importância, será bom reforça-las.

Iniciamos por fazer referência ao tempo de formação entre um caso e o outro. No que diz respeito ao caso 1, o tempo de formação depende do sujeito e do tempo que este leva para adquirir as competências reconhecidas e validadas pela equipa que constitui o reconhecimento, validação, certificação de competências (RVCC). O tempo estipulado poderá variar entre dois, três, quatro ou mais meses, indo até o limite de um ano. Estas competências constam do catálogo nacional da ANQEP, formalizadas em 2006 pela já extinta ANQ. Também o espaço durante o tempo que dura o processo de formação (RVCC) obedece a um determinado número de horas presenciais (CNO da escola), para que os formandos possam ser orientados e acompanhados pela profissional de RVCC, na organização do respetivo *portfolio*, ou *e-portfolio*, bem como pela restante equipa pedagógica, no âmbito do

levantamento das competências que fazem parte dos diferentes domínios¹⁹⁹. Saliente-se, no entanto, que o reconhecimento, validação e certificação de competências englobam outros espaços (não formais e informais), a que também já fizemos referência na parte I da dissertação.

No que diz respeito ao tempo de formação no caso 2, esta segue a estrutura de três anos curriculares, repartida pelos seguintes anos: 10º, 11º e 12ºs anos. Para além disso, em cada ano há um mês de estágio na empresa, que acontece geralmente no mês de Junho, mas que também poderá ter lugar em Maio, como nos foi dito pelo diretor de curso e pelo diretor da escola. Quanto ao espaço em que a formação tem lugar, ela processa-se tendo em linha de conta o espaço escolar e o espaço empresa.

Outro ponto em que podemos considerar de distinção entre os dois casos é o facto de no caso 1 a parceria ter emergido a pedido da escola, facto justificável pelos seus responsáveis. Para além disso, segundo nos foi evidenciado pelos participantes, a parceria teve um reflexo positivo diretamente na escola, uma vez que, os funcionários da própria instituição e, que ocupam cargos médios, foram potenciais beneficiários da formação (qualificação). Entendemos o facto de a parceria entre a escola e a empresa ter emergido por solicitação da escola, como uma particularidade da própria escola em ver resolvidos problemas no seio do seu público-alvo. Também nos foi dito que o cumprimento das metas exigidas pela ANQ deu origem ao seu alargamento ao exterior, donde emergiram várias parcerias, entre elas com a empresa ETAL.

Ao invés, no caso 2 a parceria emergiu a pedido da empresa, como nos foi dito pelos representantes da escola e da empresa, tendo este facto sido justificado com a necessidade que a empresa tinha em requisitar recursos humanos com formação específica na área de manutenção industrial. Neste caso, em nosso entender, a parceria poderá ter tido um reflexo na empresa, que poderá ser entendido de positivo, embora, na nossa perspetiva, não no imediato. Sublinhe-se, no entanto, que quer uma, quer outra parceria, tiveram benefícios nos respetivos parceiros e nos atores envolvidos, como evidenciámos ao longo da nossa análise.

Em suma: Os dois casos de parceria parecem ter emergido como uma ação estratégica para resolver problemas respeitantes às escolas, às empresas e aos atores e agentes envolvidos na respetiva ação. O estudo de cada caso individual de parceria comprovou que a escolha dos casos teve em mente as peculiaridades e especificidades de cada um.

Para finalizar esta apreciação conclusiva, que a análise qualitativa dos dois estudos nos evidenciou, elaborámos uma busca lexical, como complemento à análise categorial, de verificar quais as palavras que mais ocorreram no texto das entrevistas. Esta é uma forma de ilustrar a importância que os entrevistados atribuem a cada um dos temas estudados, sendo

¹⁹⁹ O referencial assenta em três áreas de competência-chave: “Cultura, língua e comunicação”, “sociedade, tecnologia e ciência”, “cidadania e profissionalidade”. (Fonte: Catálogo Nacional da ANQ, 2006, hoje ANQEP. (Consulta mais recente: 31 de Agosto de 2016).

que, a relação da relevância atribuída pelos participantes no estudo, se prende com o tamanho da palavra por que é apresentada. Assim, verificamos que no caso 1, as palavras – empresa, formação, parcerias e competências são as mais utilizadas pelos entrevistados, facto que remete para determinadas categorias, dentro do mesmo registo semântico. No caso 2, as palavras mais assinaladas pelos participantes, são, igualmente por ordem decrescente – estágio, empresa, formação e parceria. Verificamos que a ausência da indicação de ideia de competência dá lugar à noção de estágio, remetendo este facto para duas modalidades diferentes de parceria, cada uma com particularidades diferentes face às peculiaridades da formação e de curso, bem como ao público envolvido.

No que diz respeito aos contributos da presente investigação evidenciamos, em primeiro lugar, a opção que tomámos na seleção de duas modalidades de parceria diferentes, prendendo-se estas, igualmente, com distintos tipos de formação, de contextos e de público. Tal como já referimos, para além de ser nossa intenção ter uma perspetiva sobre o modo de funcionamento das parcerias concretas, nosso objeto de estudo, queríamos ir mais além na compreensão de outros fenómenos, como, por exemplo, no âmbito da formação de adultos e de jovens. No início da nossa pesquisa, o nosso intuito era transpor para o segundo caso toda a experiência adquirida através do primeiro e, alargá-lo, se possível, aplicando todo o saber que obtivemos no primeiro caso. Este facto, acabou por acontecer, pese embora alguns dados recolhidos quer para o caso 1, quer para o caso 2, tenham ocorrido em espaços de tempo, por vezes um pouco próximos, salvo algumas exceções. Entre estas, evidenciamos a entrevista realizada à avaliadora externa - caso 1, que ocorreu em 2013 e, também a entrevista administrada ao responsável dos recursos humanos e da formação da empresa REMA – caso 2, que aconteceu em 2014, tendo ambas sido sujeitas a constantes adiamentos.

De qualquer modo, para além do acréscimo obtido em termos de conhecimento que os entrevistados nos proporcionaram, e, também, na construção de novos quadros teóricos, tivemos a oportunidade de reformular alguns guiões de entrevista e questões de investigação, fatores que vieram acrescentar conhecimento ao estudo. Para além disso, prolongou o nosso processo de auto reflexão, vendo nós este facto como bastante positivo, nomeadamente na atualização de informação.

Para além dos contributos acabados de referir, também acreditamos ter sido relevante para a investigação o levantamento de características que não estávamos a prever. Assim, o estudo revelou a existência de características em comum referentes aos dois casos, pese embora as diferenças de raiz entre ambos. Foram igualmente realçadas algumas diferenças entre o caso 1 e o caso 2, o que contribuiu para dar uma maior visibilidade à relação entre as escolas e as empresas a trabalharem em parceria, mesmo tratando-se de contextos e de modalidades de formação diferentes. Também estes fatores, na nossa perspetiva, reforçam os estudos sobre o tema, uma vez que, ainda haverá muito para descobrir sobre parcerias no

âmbito da formação de adultos e de jovens. Para além disso, a presente investigação vem reforçar estudos já existentes, que, num ponto ou outro, possam ser considerados semelhantes. Referimo-nos a estudos existentes que considerem apenas uma modalidade de formação, ou seja, sobre um estudo de caso, seja ele sobre a formação de adultos através do processo RVCC, ou sobre os cursos profissionais. Os dois casos, em simultâneo, com as características e particularidades que aqui apresentamos, parece-nos ser um caso de inovação, pelo menos até ao momento.

Realçamos, no entanto, que a presente investigação se prende com os casos concretos que analisámos, não podendo os mesmos ser generalizados a outros casos de estudo sobre parcerias. Consideramos, pois, que a presente investigação se constituiu como uma perspetiva de análise sobre a relação escolas e empresas referentes ao nosso *Corpus*, tendo permitido, apenas, aflorar alguns aspetos que consideramos importantes no quotidiano das escolas, das empresas, para a vida de trabalhadores formandos, bem como de alunos em momentos de transição entre a escola e o trabalho. Para além dos aspetos acabados de referir, este estudo permitiu-nos uma reflexão mais acentuada sobre o papel da escola e das comunidades locais no desenvolvimento de projetos educativos alargados e de cariz nacional.

Na nossa perspetiva, estas parcerias são uma forma de inovação e de mudança, sendo que, em torno das organizações (escola e empresa) gira todo um conjunto de atores, sem os quais aqueles dois atributos não se fariam sentir, nem se propagariam. Estes elos de ligação, a que Manuel Castells denomina de redes, são essenciais para que se estabeleça o funcionamento entre as organizações e respetivos atores. Também verificámos a relevância das interações efetuadas entre cada parceiro individual e todas as restantes. Uma tal relevância prende-se com a partilha e transferência de conhecimentos, no âmbito escolar e económico.

Por fim, saliente-se, mais uma vez, o presumível²⁰⁰ impacto que as parcerias transportam para os atores, trazendo-lhes uma nova consciencialização da importância da cooperação e da entreeajuda entre os vários atores, dentro e fora da escola. Saliente-se também o facto de os atores serem estimulados para a importância da participação em ações de cooperação (Oliveira, 2010), na relevância de envolvimento em projetos com a comunidade (Carrilho, 2008), para uma maior ligação da escola à comunidade, englobando família, trabalho e escola (Epstein, 2009), para uma maior articulação entre a escola e as empresas (Zay, 1996), em suma, para a vantagem de todos trabalharem e participarem em ações de cooperação (colaboração) para o mesmo fim – o sucesso das instituições e das pessoas. Na nossa perspetiva, esta participação torna as pessoas e as instituições mais responsáveis e o processo de aprendizagem resulta mais ativo, podendo todos beneficiar nas suas atividades, de modo a superarem eventuais conflitos. Sintetizando, as parcerias podem ser uma forma de

²⁰⁰ Entenda-se por **presumível** impacto, o facto de considerarmos a não-existência de estudos com as características da presente investigação, facto que impede apreciações de natureza conclusiva.

reduzir o grau de insatisfação que ainda se faz ouvir na voz de alguns atores e fazer da escola uma organização onde todos possam dialogar, cooperar, mesmo com outros atores externos à escola, como no exemplo do presente estudo - os atores das empresas parceiras.

Ainda numa linha de levantamento de alguns pontos, que nos parecem relevantes, nunca é demais sublinhar, o papel que as parcerias podem desempenhar no modo como as políticas públicas educacionais são geridas e, por conseguinte, levar o Estado a repensar a escola, no âmbito dos currículos do ensino secundário, para que estes sejam adaptados à exigência de cada curso, e, consequentemente, à exigência de formandos, alunos e das empresas neste século XXI.

Para finalizar, realçamos que as nossas expectativas de pesquisa se conciliaram com as que inicialmente tínhamos conjecturado, tendo nós assumido desde o início da investigação, uma atitude ética e um posicionamento de rigor científico, inscrito no espírito de investigadores que acautelam qualquer trabalho de investigação, postura que perfilhamos.

No âmbito das limitações do estudo, apraz-nos acrescentar que todas as investigações têm os seus limites e esta não é exceção. Depois de algumas reflexões sobre a presente investigação, pensamos que uma das maiores limitações se prendeu, inicialmente, com a revisão da literatura. Talvez pudéssemos ter ido mais além na revisão bibliográfica, mas face à complexidade de temas (parcerias, formação, políticas públicas educacionais, entre outras,) que a nossa investigação cobre, tornava-se uma tarefa praticamente impossível, face ao enorme número de artigos e teses que se têm desenvolvido neste âmbito. No entanto, na nossa perspetiva, cremos que no fundamental, abordamos as que se revelaram mais significativas para o nosso objeto de estudo e, consequentemente, para os nossos objetivos. Na verdade, muitas pesquisas e artigos científicos que se têm desenvolvido no âmbito das parcerias, uns estão mais focados na relação trabalho, educação e formação, como é o caso de Bernardes (2013), outros na relação escola e comunidade local, como é o caso de Batista (2013) e, outros ainda, na comunidade escolar, ou seja, nas parcerias educativas, como é o caso de Marques (2007).

Para além da revisão bibliográfica, também podemos interpelar se o método de pesquisa adotado, de estudo de caso múltiplo, a metodologia e os procedimentos que seguimos foram os mais adequados ao tipo de pesquisa. Quanto ao método de estudo de caso, poderíamos apenas ter considerado um caso, o que tornaria a investigação mais rápida e menos dispendiosa, em termos de tempo despendido. No entanto, o método de estudo de caso múltiplo, na nossa perspetiva, parece ter sido uma boa opção, sendo que, consideramos, um estudo vem complementar o outro em termos de informação, face às diferentes perspetivas dos atores sobre outros factos e, consequentemente, acaba por acrescentar conhecimento ao estudo.

Outra limitação que podemos questionar é no âmbito do quadro teórico e nas opções que tomámos, embora consideremos que todas as escolhas foram tomadas em prol das que, na nossa ótica, melhor se ajustaram às nossas questões, objeto de estudo, mas também com aquilo com que melhor nos identificamos. O olhar que aqui transmitimos, embora com predominância sobre a escola e seus atores, possibilitou que alargássemos esse olhar até às empresas e refletíssemos na possibilidade de existir uma maior ligação entre ambas, na preparação pessoal e profissional de adultos e jovens facultando uma maior integração nas empresas. A este propósito, lembremos a ideia de Ulrich Beck, ao salientar que essencialmente há que preparar cidadãos ativos, responsáveis, preparados para a vida e para o mundo atual.

No que diz respeito ao estudo empírico, tentámos afastarmo-nos das convicções dos participantes no estudo, essencialmente para não sermos influenciados, nem os influenciar na sua narrativa, embora estejamos conscientes de que em alguns momentos isso possa ter acontecido.

No âmbito de recomendações para estudos futuros partilhamos a opinião preconizada por Rui Canário (2008) de que se justificam mais estudos na área da educação. Na verdade, a realização de estudos sobre a escola mais ligados ao trabalho em cooperação com empresas, quer no âmbito dos estágios profissionais, quer no da educação e formação de adultos, podem ser relevantes, nomeadamente analisando os efeitos dessa ligação. Ainda na linha de estudos no âmbito da escola e, tendo como fundamento os resultados obtidos na presente investigação no seu conjunto, na nossa perspetiva justificam-se mais estudos no âmbito da relação escola e empresa, nomeadamente que privilegiem o contexto social e as ofertas de emprego, através de um levantamento das necessidades sentidas pelo tecido empresarial da comunidade e da zona envolvente. Também, na nossa ótica, estudos que contemplem uma maior rede de parceiros que apostem no desenvolvimento de programas de educação e formação de adultos e de jovens, a trabalhar em parceria com outras instituições de ensino superior, nomeadamente com institutos politécnicos e universidades, pode ser uma boa opção. Igualmente, partilhando a opinião de Alves e Varela (2012) pensamos que seria importante estudar os tempos e espaços dedicados aos momentos de transição da escola para o trabalho, nomeadamente no momento de conclusão do 12º ano. Estas transições, quando sujeitas a longos períodos de espera, podem provocar momentos de tensão e de angústia nos atores. Também o desenvolvimento de estudos que se dediquem a estudar a melhor forma de melhorar e atualizar a informação entre escolas, autarquias, ministério da educação e entidades reguladoras, ou outras, em tempo real, poderá ser uma mais-valia. Na nossa perspetiva, o recurso ao trabalho em rede, poderá ser uma forma de obter informação atualizada e de facilitar a vida a investigadores e a todos aqueles que se interessam por estudos no âmbito da educação, das ciências sociais e humanas, entre outros. Por fim, na nossa ótica, justificavam-se estudos sobre os efeitos que a

ciência baseada nas tecnologias da informação, a globalização, a crise ecológica e a individualização, tiveram e, ainda têm, para o futuro do trabalho. Indo ao encontro do que Beck (2010) sustenta, também nós corroboramos a ideia de que todos os cenários têm pontos em comum: há necessidade de reformas, nomeadamente, caso o cenário de pleno emprego seja substituído por uma sociedade de multiatividades, o conceito de trabalho precisa de ser redefinido.

Em jeito de reflexão, concluímos a presente investigação com algumas apreciações baseadas em Stake (2009):

A “comunicação interativa” que procurámos estabelecer primeiro, entre nós e o caso, “mais tarde entre o caso e o leitor”, foi um exercício que procurámos fazer ao longo da presente investigação. A ideia transmitida pelo autor, que perfilhamos, evidencia que “este exercício é em parte comiseração, em parte celebração, mas é sempre uma intelectualização, uma transmissão, uma criação de significado” (Stake, 2009, p.149).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(As publicações referenciadas incluem as citadas no texto e outras de leitura complementar)

- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as Políticas Educativas - Elementos para pensar a transição. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº75, pp.15-32.
- Agência nacional para a qualificação, I.P. (ANQ), (2007). *Cursos de educação e formação de adultos – nível secundário: orientações para a acção*. – 1ª ed. Lisboa: ANQ, I.P.
- Albrow, M. (s/d). The decay of the modern project. In: *The global age: state and society beyond modernity*. Digitalização online. Amazon.com.<http://google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=ZwmdxM>. (Recuperado em: 2011).
- Almeida, A. J. (2007). "Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de Trabalho em Portugal". In: *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Nº 2. Jan./Abril 2007. (pp.51-58). Consulta em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> (Novembro 2014).
- Almeida, A.J. (2011). *A gestão de recursos humanos em Portugal: Análise sociológica da construção de um campo profissional*. (Tese de doutoramento). Instituto Universitário de Lisboa: ISCTE.
- Almeida, A. P. (2011). *Avaliação da Iniciativa "Novas Oportunidades" numa escola secundária com 3º ciclo do distrito de Lisboa*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Almeida, L. F. (2000). *Relação escola/empresa – O papel dos institutos politécnicos: Estudo de caso – A escola superior de ciências empresariais do instituto politécnico de setúbal*. (Tese de mestrado).
- Alves, M.G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: O caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Alves, M.G. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A.

- Alves, M.G. e Azevedo, N.R. (Editoras) (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, SA.
- Alves, M.G., Cabrito, B.G., Lopes, M.C., Martins, A., Pires, A.L.O. (Eds.) (2008). *Universidade e formação ao longo da vida*. Oeiras: Celta Editora.
- Alves, M.G., & Varela, T. Construir a relação escola-comunidade educativa: Uma abordagem exploratória no concelho de Almada. In: *Revista Portuguesa de Educação* (2012), 25 65(2), pp. 31-61. CIEd – Universidade do Minho.
- Alves, M.G., Azevedo, N.R., Gonçalves, T. N.R. (Editoras) (2013). *Educational theory informing educational research. Scenarios and lines of flight*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, SA.
- Alves, M.G. e Vieira da Silva, M.C. (Orgs.). (2014). *Investigação em Educação: Pesquisas em Desenvolvimento no programa doutoral em associação entre UNL e ISPA*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A.
- Alves, N. (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: Projectos, estratégias e representações*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2008). “Políticas de educação - formação para jovens: tensões e contradições”. In: *Perspetiva* (26), nº 1. Brasil.
- Alves, N. (2009). “Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade?” In: Canário, R. e Rummert, S. (Orgs). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 45-59). Lisboa: Educa.
- Amaral, E.M. (2004). *As escolas profissionais perante o mundo laboral: Importância das parcerias entre a Escola Profissional da Torre e as Empresas de Viseu*. (Vol.II). Porto: Universidade Portucalense. (Tese de Mestrado).

- Ambrósio, T. (2000). Novas concepções dos sistemas educativos – Tendências actuais de mudança organizacional e de política de educação. In: *Anais (1) – Educação e desenvolvimento - Unidade de investigação educação e desenvolvimento* (pp.69-77). Caparica: UIED – FCT/UNL.
- Ambrósio, T. (2002). A formação entre o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento humano. In: *Anais (3) – Educação e desenvolvimento - Unidade de investigação educação e desenvolvimento* (pp.53-61). Caparica: UIED – FCT/UNL.
- Ambrósio, T. (2005). Chemins de formation: Inscire dans la société les chemins de auto-organisation, de l'autonomie et de l'identité. In: *Anais (6) – Educação e desenvolvimento - Unidade de investigação educação e desenvolvimento* (pp.57-69). Caparica: UIED – FCT/UNL.
- American psychological association (2010). *Publication manual of the american psychological association*. (6th ed.). Washington, D.C.: APA.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Areosa, J. (2008). *Mundos sociais: Saberes e práticas*. In: VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Prudência.
- Arroteia, J.C. (2008). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão Editorial. (Departamento de Ciências da Educação).
- Atchoarena, D. (2002). *A parceria na formação profissional e no ensino técnico. O conceito e sua aplicação*. Brasília: UNESCO.
- Azevedo, J.. “ A educação e a formação profissional: O futuro de uma insustentável dicotomia” In: Patrício, M.F. (Org). (2006). *Educação e formação profissional: As perspectivas do movimento da escola cultural*. Lisboa: Porto Editora.
- Balsa, C., Boneti, L.W., Soulet, M.H. (Organizadores). (2006). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: Uma abordagem transnacional*. Lisboa: CEOS – Investigações Sociológicas.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barroso, J. (2006). (Org. com a colaboração de Sofia Viseu). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Batista, S. (2010). *Das Políticas Educativas aos seus modos de apropriação: A relação escola/comunidade no contexto da autonomia*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Batista, S., Gonçalves, E., Rosa, R. e Trigo, M. (2012). *Projetos educativos – para um modelo da sua elaboração*. Lisboa: Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- Bernardes, A.C. (2011). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas: Situação atual e perspectivas futuras*. (Tese de doutoramento). Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Bauman, Z. (2001). *Community*. Cambridge: Polity.
- Beauclaire, J. (2007). *Educação e Psicopedagogia*. Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Beauclaire, J. (2006). *Psicopedagogia: Trabalhando competências, criando habilidades*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Beauclaire, J., Carvalho, S. (2009). *Sinergia: Aprender e ensinar na magia da vida*. In: www.psicologia.com.pt - Recuperado em 2014.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. (Theory, Culture & Society Series). London: Sage Publications.
- Beck, U. (2010). *The brave new world of work*. U.K.: Cambridge.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. (trad.). Oeiras: Celta Editora.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. Oslo: *Nordisk Pedagogik* (Vol. 25), pp.54–66. (Documento policopiado).

- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006. (Documento policopiado).
- Bogdan, R. e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bond, M. A., & Keys, C. B. (1993). Empowerment, diversity and collaboration: Promoting synergy on Community boards. *American Journal of Community Psychology*, 21, pp. 37-57.
- Boto, A.P. (2016). *A mediação e a mediatização das políticas educativas: O papel da imprensa escrita na iniciativa novas oportunidades*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Cabrito, B. (1994). *Formações em alternância: Conceitos e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Canário, M.B. "Partenariado local e mudança educativa". *Inovação*, 8 (1995, pp.151-166). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canário, M.B. (1999). Parcerias educativas e relação escola/comunidade. *Cadernos de Educação de Infância*, 52:42-44.
- Canário, R. (1992). (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (1994) ECO: Um processo estratégico de mudança. (In: Espiney, R. e Canário, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. (7). Lisboa: Educa.
- Canário, R.; Rolo, C. e Alves, M. (1997) A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1.º Ciclo, Lisboa: Ministério da Educação. Informação em 4/maio 2016 em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf> – Internet

- Canário, R. e Cabrito, B. (2008) (Org.). *Educação de adultos: Mutações e convergências*. (11). Lisboa: Educa. Formação.
- Canário, R. e Rummert, S. (Orgs.), (2009). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação).
- Canelas, O. (2013). *O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário: Um estudo de caso*. Faculdade de Ciências e Tecnologia: Universidade Nova de Lisboa. (Tese de doutoramento). Acesso em http://run.unl.pt/bitstream/10362/12248/1/Canelas_2013.pdf. Novembro de 2015.
- Canelas, O., Azevedo, N. *A percepção dos participantes em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário: Estudo de Caso*.
- Carneiro, R. (2010). (Coord.). *Iniciativa novas oportunidades: Resultados da avaliação externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, R. (2011). *New opportunities' and new government: A paradigm change in policy*. Portugal: EPCEP, Portuguese Catholic University.
- Carrilho, T. (2008). Conceito de parceria: três projectos locais de promoção de emprego. *Análise Social*. [online]. (186: pp. 81-107). Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000325732008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Recuperado em: 2011 e atualizado várias vezes.
- Carvalho, A. D. (2001). *Novo conhecimento – Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2005). *A era da informação: economia, sociedade e cultura (Vol. I). A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. (2ª. ed.), trad. (Vol. III). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Castells, M.; Cardoso, G. (Orgs.) (2005). *A sociedade em rede: Do conhecimento à acção política*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Educa: 8. Unidade de I&D de Ciências da Educação. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Cedefop, Eurydice (2001). *Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe*. Bruxelles: Belgium.
- Clément, É., Demonque, Ch., Hansen-Love, L., Kahn, P. (1999). *Dicionário prático de filosofia*. Lisboa : Terramar Editores.
- Coelho, M.N.V.F. (1997). *Parcerias e poderes na organização escolar: Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa.
- Comissão internacional sobre educação para o século XXI (2010). (trad.). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO*. Brasil: Setor de Educação da Representação da UNESCO.
- Cordeiro, A.R., Alcoforado, L., Ferreira, A.G. (Coords.). (2014). *Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável*. Coimbra: Departamento de Geografia – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-96810-3-3.
- Costa, A. B. (Prefácio: Da fundação europeia para a melhoria das condições de vida e do trabalho, in: Rodrigues & Stoer, 1998). *Entre parceria e parceria: Amigos amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. In: *Revista Lusófona de Educação* (2008:13-30). Lisboa: Edições Universitárias de Educação.
- De La Fuente, A. (2007). In: Valente, A.C. et al (2007). *Educação, inovação e desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delors, J. (Coord.) (2003). (8ª ed.). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa Edições, S.A.

- Deluiz, N. (1996). *A globalização económica e os desafios à formação profissional*. Recuperado em:
<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/222/boltec222b.htm> (Várias consultas).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador. Uma história dos costumes. (Vol.1) e (Vol. 2)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1998). *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Edition). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J., (2009) "School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share". In: Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press, pp. 9 -30.
- Epstein, J., et al. (2002). *School, Family and Community Partnerships, Your Handbook for Action*, 2nd edition. Corwin Press. Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., et al. (2009). *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action*, Third Edition and Handbook CD.
Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Estivil, J. (2006). *A face não reconhecida da sociedade. O debate conceptual sobre a exclusão social na Europa e na América Latina*. In: Balsa, C., Boneti, L.W., Soulet, M. -H. (Orgs.). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social. Uma abordagem transnacional*. Lisboa: Editora Unijui e CEOS Investigações sociológicas.
- Estivil, J., et al. (1994). *Partnership and the fight against exclusion*. Bruxelas: European Union.
- Eurydice (2007). *Autonomia das escolas na europa. Políticas e medidas*. Lisboa: Unidade Europeia da Rede Eurydice.

- Fernandes, A. (1993). Conflitualidade e movimentos sociais. In: *Análise Social* (Vol.XXVIII) (123-124), 1993 (4º-5º), 787-828.
- Fernández, F.S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa. Cadernos Sísifo: 2.
- Fernández, F.S.. "Modelos atuais de educação de pessoas adultas". In: Canário e Cabrito (Org.). (2008). *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Figueiredo, M. J. C. (2008). *As alianças estratégicas e a sua influência na renovação das competências nucleares das empresas: Os casos OGMA/Lockheed e OGMA/Embraer*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG).
- Figueiredo, M. J. C. (2008). *As alianças estratégicas e a sua influência na renovação das competências nucleares das empresas: Os casos OGMA/Lockheed e OGMA/Embraer*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG).
- Fontoura, M. (2006). *Do projeto educativo de escola aos projectos curriculares: Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Fortes, M. C. (2013). *Adultos, escolarização e trajetórias de vida: compreendendo sentidos*. Brasil: Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE).
- Frazão, L. (2005). *Da escola ao mundo do trabalho: Competências e inserção socioprofissional*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freire, J. e Pereira de Almeida, P. (Orgs.).(2010). *Trabalho moderno, tecnologia e organizações*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1972). *Política e sociologia em Max Weber*. Madrid: Edições Alianza.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

- Giddens, A. (s/d). Capitalismo e moderna teoria social: Uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber (trad.). (Cap. 10), pp. 223-249. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. (trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A., Beck, U., Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, M.C. (Coord), (2006). *Referencial de competências chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional. (DGFV).
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. (3). In: Alves, M.G. e Azevedo, N. (Eds). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A..
- Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: Diversos sentidos para o direito à educação?* (3). Braga: Universidade do Minho. UEA. (pdf).
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc-Grau-Hill de Portugal, Ltdª.
- Heller, R. (2000). *Génios dos negócios: Os gurus que transformaram o mundo dos negócios. Peter Drucker – O grande pioneiro da teoria e prática de gestão*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Hiernaux, J.-P. (1997). "O partenariado, uma perspectiva de desenvolvimento do trabalho social" in Estivill, J. (org.). *O Partenariado Social na Europa – Uma Estratégia Participativa para a Inserção*. Porto: Cadernos REAPN, pp: 77-88.
- Januário, S. (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Kelly, A., Lesh, R. Trends and shifts in research methods. In: Kelly, A.: Lesh, R. (Ed). *Handbook of Research design in Mathematics and Science Education* (2000, 35-44).
- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego: Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, I. (2005). "Emprego flexível em Portugal. Alguns resultados de um projecto de investigação. In: I. Kovács (Org.). *Flexibilidade de emprego. Riscos e oportunidades*. (pp. 11-53). Lisboa: Celta Editora.
- Kovács, I. (2005). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade Técnica de Lisboa.
- Kovács, I. (2005). "As metamorfoses do trabalho e do emprego: Alternativas para a crise do desemprego". In: Roque de Oliveira, I. e Murteira, M. (Coord.). *O desemprego: Um desafio à coesão social e à Cidadania*. (pp.47-77). Abridged: Editora Cidade Nova.
- Kovács, I., Castillo, J. J. (1998). *Novos modelos de produção: Trabalho e pessoas*. Oeiras: Celta Editora.
- Kuenzer, A. (2002). *Pedagogia da fábrica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Le Boterf, G. (2008^a). *De quel concept de compétence avons-nous besoin?* ANPH. (texto policopiado).
- Le Boterf, G. (2008^b). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Éditions D'Organisation (texto policopiado).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Epistemologia e Sociedade (21). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e o partenariado na educação escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. (2003). "Formação e Aprendizagem ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró" (pp.129-148). In: *Cruzamento de saberes- Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima, L. (Org.) (2004). *Educação de adultos- Forum III*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2009). "A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In: *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Nº 19, pp.227-253.
- Liz, C., Machado, M.R., Burnay, E. (2009). *Percepções sobre a iniciativa novas oportunidades*. (1ªed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Machado, J.P. (Coord.). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (1981). (Vol. VIII). Lisboa: Amigos do Livro, Editores, Lda.
- Madeira, A.C. e Abreu, M.M. (2004). *Comunicar em ciência: como redigir e apresentar trabalhos científicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Marques, A.P. (2005). *Trajectórias de qualificação profissional: Processos de dualização – Um estudo de caso da indústria têxtil*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, E.M. (2007). *Envolver para desenvolver – Um estudo de caso sobre as parcerias Educativas* (Vol. I e II).
- Martins, E.C. (2009). *Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização Educativa*. Unisinos: Educação Unisinos 13 (1):63-75.
- Melo, B., Diogo, A., Ferreira, M., Lopes, J., Gomes, E. (Orgs.). (2014). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. E-book. (ISBN: 978-989-8648-40-2). Recuperado em 5 de Fevereiro de 2015.
- Mendes, I. (1997). *Marcos organizativos e problemáticas específicas nas relações escola/empresa: Estudo de um caso no concelho de Penafiel* (Tese de mestrado). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Menezes, M. (2010). *Modernidade – Riscos e incertezas*. Coimbra: Edições Minerva Coimbra.
- Mialaret, G. (1999). *As ciências da educação*. Lisboa: Sociedade Industrial Gráfica (SIG).

- Ministério do trabalho e da solidariedade social (2006), (4ª ed.). *Novas oportunidades: Iniciativa no âmbito do plano nacional de emprego e do plano tecnológico*. Lisboa: Instituto do emprego e formação profissional. Ministério da educação. (ISBN: 972-99746-1-6).
- Neves, C.S. (2009). *Estratégias de aprendizagem ao longo da vida na União Europeia: Análise crítica e comparativa das estratégias de aprendizagem ao longo da vida de cinco estados-membros*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2013). "The blindness of Europe educational: New fabrications in the European educational space" In: *Sisyphus – Journal of Education* (Vol. 1, issue 1), pp.104-123.
- Oliveira, A. (s/d). *Andragogia – A educação de adultos*. Recuperado - 22/02/2011, em: <http://www.serprofessoruniversitário.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=13>
- Pacheco, J.A. (2008). *Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização*. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1a06>. Pdf - 09/06/2011. (Várias atualizações).
- Pacheco, J.A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M.F. (Org). (2006). *Educação e formação profissional: As perspetivas do movimento da escola cultural*. Lisboa: Porto Editora.
- Pedrosa de Jesus, J.. "Educação e formação profissional: Os contextos e as inter-relações", In: Patrício, M.F. (Org). (2006). *Educação e formação profissional: As perspetivas do movimento da escola cultural*. Lisboa: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., Allessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Petrella, R. (2002). *O bem comum: Elogio da solidariedade*. (1ª ed.). Porto: Campo da Letras – Editores, SA.
- Pimentel, D. (2012). *Sociologia da empresa e das organizações: Uma breve introdução a problemas e perspectivas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pires, A.L.O. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. (Tese de Doutoramento). In: <http://www.scribd.com/doc/3593887/EDUCACAO-E-FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA> (Várias consultas).
- Pires, A.L.O. (2008). Dinâmicas de educação/formação ao longo da vida. A perspectiva dos pós-graduados no ensino superior. (6) In: Alves, M.G., Cabrito, B.G., Lopes, M.C., Martins, A., Pires, A.L. (2010). *Universidade e formação ao longo da vida*. Lisboa: Celta Editora.
- Quartiero, E.M. e Bianchetti, L. (Orgs.) (2005): *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento*. São Paulo: CORTEZ, 2005 Santa Cruz do Sul.
- Quintanilha, A. et al (2003). *Cruzamento de saberes: Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reginato, A.M. (2010). O aluno trabalhador: O encontro entre conhecimento e experiência – uma abordagem ergológica. *Revista Conteúdo, Capivari* (1), nº 4, (pp 91- 113). Recuperado em (21/06/2011): <Http://www.conteudo.org.br./index.php/conteudo/article/viewFile/50/44>).
- Reiffers, J-L. et al (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Luxembourg : CECA-CE-CEE.
- Rodrigues, F., Stoer, S. (1998). *Entre parcerias e partenariat: Amigos, amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, M.J. (1998). *Competitividade e recursos humanos: Dilemas de Portugal na Construção europeia*. (3ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Rodrigues, Z. (2014). Escolas que trabalham em parceria com empresas no âmbito da formação: Um estudo multicase. In: Alves, M.G. e Vieira da Silva, M.C. (Orgs.). *Investigação em educação: Pesquisas em desenvolvimento no programa doutoral em associação entre UNL e ISPA*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores S.A.
- Rodrigues, Z. (2014). As parcerias no âmbito da formação como fonte de desenvolvimento sustentável: Um estudo multicase. In: Cordeiro, A.R., Alcoforado, L., Ferreira, A.G. (Coords.). (2014). Congresso Internacional - *Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável*. (Livro de resumos). Coimbra: Departamento de Geografia – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-96810-3.
- Rogers, C. (2010). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora (Reimpressão).
- Roldão, M.C. (2004). *Gestão do Currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, M.C. (2003). "Formação ao longo da vida: Novas exigências e novas parcerias" (pp 111-118). In: *Cruzamento de saberes- Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. I. (1994). *Trabalho, subjetividade e poder*. São Paulo, Edusp-Letras & Letras.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologia da empresa: Organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schwartz, Y. (1996). Pensar o trabalho e seu valor. In: *Ideias*, nº 2 (jul - dez). S. Paulo: IFCH – Unicamp (pp.109-122).
- Serrano, M.M. e Urze, P. (Coords.). (2015). *Inovação, organizações e trabalho - Estudos de caso*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Stake, R.E. (2009). (2ª ed.). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S.R., Magalhães, A.M. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Tanguy, L.. La formation permanente en France, genèse d'une catégorie (1945-1971) In: *Cruzamento de saberes: Aprendizagens sustentáveis*. (2003, pp.119-128).
- Tassigny, M. (s/d). Educação e qualificação profissional no contexto da globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*. Rec. [Http://www.rieoei.org/deloslectores/1048Mota.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/1048Mota.PDF).
- Teixeira, C., Urze, P., e Tiago, M. (2008). *Linha de montagem: Um olhar sobre o trabalho compassado*. Lisboa: Celta Editora.
- Torns, T., Borrás, V., Moreno, S., Recio, C. (2007). *Las actuaciones sobre el tiempo de trabajo*. In: *Sociología del trabajo: la revista* (2008). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Tripa, M. R. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Tuckman, B.W. (2002). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Umbelino, A. (2006). *Dinâmicas de um centro de reconhecimento, validação e certificação de competências*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação – Universidade de Lisboa.
- Urze, P. (1997/1998). “Maria de Lurdes Rodrigues, sociologia das profissões”, (Recensão). In: *Revista Organizações e Trabalho*. Nº 18/19. Lisboa: APSIOT (Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho).
- Urze, P. (1998). “Equipas de trabalho: condições de sucesso/insucesso: estudo de um caso na indústria têxtil”. In: APSIOT (Org). *Formação, trabalho e tecnologia: para uma nova cultura organizacional*. (pp. 105-117). VII Encontro Nacional. Oeiras: Celta Ed. ISBN 972-774-021-9.
- Urze, P. (2004). *Redes industriais: mecanismos de relacionamento entre empresas na zona industrial de Águeda*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Economia e Gestão. (Tese de doutoramento não publicada).
- Urze, P. (2006). *(Sub)Contratar a confiança. O caso da região industrial de Águeda*. Oeiras: Celta Editora.

- Urze, P. (2008). "Cooperación o subcontratación? La industria de bicicletas en Portugal". In: *Sociología del trabajo: la revista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Urze, P. C. e Abreu, A. (2015). "Transferência de conhecimento em redes de I&D". In: Serrano, M.M. e Urze, P. (2015, pp.93-118). *Inovação, organizações e trabalho - Estudos de caso*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Vala, J. (2003). "A análise de conteúdo". In: Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J. (Orgs.). (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, A.C. et al (2007). *Educação, inovação e desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vargas-Moniz, M., Morgado, J. (2010). Parcerias e coligações comunitárias: Potencialidades e desafios na criação de respostas articuladas. In: *Análise Psicológica* (2010),3 (XXVIII): 395-409. Última consulta em Setembro 2016, em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/267/1/AP%2028\(3\)%20395-409.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/267/1/AP%2028(3)%20395-409.pdf).
- Villas-Boas, M.A., et al. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP-ME. (Última data: Abri 2016).
- Villas-Boas, Maria Adelina (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Westphal, V. (2011). *A individualização em Ulrich Beck: análise da sociedade contemporânea*. Brasil: Ponta Grossa. (Visualização em PDF). Site: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1325/1879>
- Yin, R. K. (1989). Case study research: Design and methods. (2nd ed. revised). (Vol.5). London: Sage Publications.
- Zay, D. Das noções de abertura da escola e de comunidade à de parceria. In: Barroso, J. (Org.). *O estudo da escola*. (1996). Porto: Porto Editora.
- Zay, D. A escola em parceria: Conceito e dispositivo. In: Barroso, J. (Org.). *O estudo da escola* (1996, pp. 151-166). Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das Escolas.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprovou o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas.

Lei nº 24/99, de 22 de Abril – Alterou o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, por apreciação parlamentar.

Portaria nº 817/2007, de 27 de julho, expande os cursos de Educação e Formação de Adultos ao nível do ensino básico e cria os EFA de nível secundário.

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro – aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa.

Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de Julho – Este decreto vem dar continuidade ao processo de avaliação das escolas, que passa a ser da responsabilidade da IGE, depois de uma fase piloto realizada por um grupo de trabalho conjunto (Despacho conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio).

A Portaria nº 331/2005 de 31 de Março do Ministério da Segurança social e do trabalho e Ministério das Obras Públicas Transportes e Comunicações, estabelece, entre outras, as normas para a emissão dos Certificados de Aptidão Profissional (CAP) para os Técnicos (as) de Manutenção e Mecânicos (as) de XXXXXXXX.

Portaria Nº 1312/2006, de 23 de Novembro que instituiu “O direito de acesso ao CAP²⁰¹ por via da formação foi reconhecido através da assinatura do protocolo entre o Instituto Nacional XXXX e a ANQ, de 24 de Julho de 2009, aos formandos com certificados e diplomas emitidos no âmbito dos cursos iniciados a partir do ano lectivo 2006/2007 nas escolas da rede do Ministério da Educação que desenvolvem o Curso Profissional de Técnico de Manutenção Industrial XXXXXX”, criado pela respetiva portaria.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho – Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do diretor, nos termos do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

²⁰¹ Como consta no documento “Circular de Informação proveniente do Instituto Nacional de XXXX”, em que é utilizada a sigla CAP, em vez de Certificado de Aptidão Profissional.

ANEXOS

ANEXO 1: Pedido de autorização às Escolas e Empresas para administrar entrevistas

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaramos que a Mestre Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues se encontra inscrita no 3º ano do Programa Doutoral em Ciências de Educação, estando a realizar a sua pesquisa conducente a tese de doutoramento na especialidade de Educação e Formação de Adultos sobre o tema genérico "Parcerias Escola-Empresa". No âmbito da sua pesquisa doutoral, encontra-se a desenvolver trabalho que envolve a realização de diversas entrevistas com responsáveis de recursos humanos, formação e outros profissionais em empresas, pelo que desde já agradecemos a possibilidade que lhe possa ser assegurada de realizar estas entrevistas nas vossas instituições.

Monte de Caparica, 9 de Janeiro de 2014

As Orientadoras Científicas,

(Mariana Gaio Alves) (Paula Urze)

Professoras Auxiliares no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

ANEXO 2: Exemplo de Carta de apresentação da investigadora entregue aos entrevistados da Empresa no momento de entrevista - Caso 1

Empresas ETAL – Empresa de Transportes da Área de Lisboa

À atenção do Exmo. Senhor Doutor XXXXXXXXXXXXXXXXX

Responsável pela Secção de Recrutamento e Seleção de Recursos Humanos

Lisboa

Lisboa, 20 de Agosto de 2012

Sou doutoranda na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação das Professoras Doutoradas Paula Cristina Urze e Mariana Gaio Alves.

No momento presente desenvolvemos o estudo empírico em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Formação de Adultos.

Gostaríamos de o convidar a participar no nosso estudo, através de uma entrevista semiestruturada, cujos objetivos e guião de entrevista enviamos em anexo os quais se conciliam com a informação que pretendemos recolher.

O estudo foca-se na relação escola e empresas em contexto de parceria, no âmbito da formação de adultos e de jovens.

Agradecemos a participação no estudo e toda a atenção dispensada.

Atenciosamente

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Anexo: Objetivos de entrevista e respetivo Guião

Nota: Todas as cartas dos entrevistados seguiram a mesma estrutura.

ANEXO 3: Guião de entrevista: Responsáveis pela Formação Escola 1:EBSAL - Caso 1

Instituição: Escola 1: EBSAL²⁰²

Entrevistados: Responsável pelo CNO/Equipa pedagógica/Avaliadora externa

Entrevistador: Investigadora

Tempo previsto: Cerca de 90/120 minutos

As ações que antecederam a administração de entrevistas obedeceram aos seguintes procedimentos: Agradecer o momento e tempo de entrevista, dar a conhecer o tema do estudo, objectivos da entrevista, obter permissão para entrevistar os participantes e acordar que toda a informação fornecida seria protegida pela confidencialidade.

Objectivos da entrevista

- Ter uma perspetiva geral do modo como se iniciaram as parcerias entre a escola e as empresas/ou instituições, no âmbito da formação de adultos e de jovens;
- Compreender quais os objectivos/critérios para o estabelecimento de parcerias entre a escola e as empresas, ou outras instituições;
- Entender como funcionam essas parcerias;
- Tomar conhecimento das parcerias existentes entre a escola e as empresas, no âmbito da formação de adultos e de jovens;
- Conhecer quem são os interlocutores entre a escola e essas empresas;
- Conhecer se existe algum balanço do trabalho levado a cabo entre a Escola 1, o CNO e as empresas ou instituições parceiras e como é feito;
- Salientar os aspetos relevantes, ou não, das parcerias;
- Perceber o que poderia ser melhorado;
- Compreender como funciona a formação e o processo de ligação às empresas;
- Saber quais as competências que os formadores mais valorizam no processo de formação.

Questões:

Q. 1) Como surgiram as parcerias entre a escola e as empresas ou instituições, no âmbito da formação de adultos?

Q. 2) Quais os objectivos/critérios da escola para o estabelecimento de parcerias?

²⁰² Substituímos Escola Básica e Secundária da Região Metropolitana de Lisboa, por EBSAL, por uma questão de economia.

- Q. 3) Como funcionam as parcerias entre a escola e as empresas no âmbito da formação de adultos?
- Q. 4) Quais as empresas/instituições parceiras?
- Q. 5) Quem são os interlocutores entre a Escola e as Empresas?
- Q. 6) Como funcionam a formação e o processo de ligação às Empresas?
- Q. 7) Como fazem o balanço do processo de formação RVCC?
- Q. 8) Quais as competências que mais valorizam nos formandos?
- Q. 9) O que pensa que poderá ser melhorado se este processo continuar?
- Q.10) Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

Agradecemos todo o conhecimento que nos transmitiu

ANEXO 4: Guião de entrevista aos Formandos - Caso 1

Instituição: Escola básica e secundária da região metropolitana de Lisboa (EBSAL)

Entrevistado: Formandos (Adultos entre os 44 e os 58 anos de idade)

Entrevistador: Investigadora

As entrevistas aos formandos foram administradas sob confidencialidade, entre 31 de Janeiro e 16 de Fevereiro de 2012, em diferentes dias, de acordo com a data dos júris de RVCC, aos quais assisti.

Objectivos da entrevista:

- Entender a importância da formação para a vida do Formando;
- Saber se as expectativas que possuía em relação à formação foram transcendidas, ou, se pelo contrário, foram uma desilusão;
- Compreender se a formação que adquiriu no processo RVCC se adequa às exigências do trabalho que executa;
- Perceber das competências adquiridas através do RVCC, quais as que o Formando mais (e menos) valoriza. Saber porquê;
- Compreender a importância da reflexão sobre a HV, através da metodologia do *portfolio*, na formação como pessoa;
- Conhecer a opinião do Formando quanto a expectativas futuras. (O que mudou, ou vai mudar, na vida do Formando depois deste processo);
- Saber se o formando tem conhecimento de alguma parceria entre a Instituição onde trabalha;
- Entender o modo como os formandos perspetivam as parcerias.

Sugestão de Questões:

- Q. 1) Qual a importância de todo este processo de formação através do RVCC para a sua vida, ao ver reconhecidas e validades todas as competências, fruto da sua experiência?
- Q. 2) As expectativas que possuía em relação à formação (neste CNO) foram transcendidas, ou, pelo contrário, ficaram à quem daquilo que esperavam?
- Q. 3) Pensa que a formação que hoje concluiu no processo RVCC se adequa às exigências do trabalho que executa? O que veio acrescentar?
- Q. 4) Quais as competências adquiridas através do RVCC que mais (e menos) valoriza?
- Q. 5) Qual a importância da reflexão e da aplicação da metodologia do *portfolio* ao longo de todo este processo? O que mudou em si, como pessoa?

162

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

- Q. 6) Quanto a expectativas futuras: O que pensa que irá mudar na sua vida, agora que concluiu este processo de formação?
- Q. 7) A opção de escolha de formação neste CNO, tem a ver com alguma parceria entre a instituição onde trabalha e o centro novas oportunidades da EBSAL? Se não tem, como teve conhecimento deste CNO?
- Q. 8) Tem conhecimento de alguma parceria entre a empresa onde trabalha e alguma escola?
- Q. 9) Gostou de participar no estudo com esta entrevista?
- Q. 10) O que gostaria de acrescentar, que não lhe tivesse sido perguntado?

Agradecemos a participação no estudo

ANEXO 5: Guião de entrevista: Responsáveis pela Formação da Empresa ETAL - Caso 1

Instituição: Empresa de Transportes da Área Metropolitana de Lisboa (ETAL)

Entrevistados: Responsável pela Secção de Seleção e Recrutamento pelos Recursos Humanos e pelo Responsável pela Formação na Empresa, que acumula as funções de Formador

Entrevistador: Investigadora

A entrevista foi realizada em simultâneo aos dois entrevistados, em horário laboral (15H30M – 17H30M), tendo a mesma ocorrido em Agosto, perante a deslocação da Investigadora às instalações da Empresa ETAL.

Os responsáveis pela formação da Empresa ETAL - Caso 1, não seguiram o guião da entrevista. O discurso foi livre, embora tenhamos conseguido obter a informação mais relevante, que consta das categorias criadas:

- Perceção sobre o funcionamento da parceria entre a Escola 1:EBSAL e a Empresa ETAL;
- Modo como os entrevistados percecionam a formação entre a Escola 1: EBSAL e a Empresa ETAL, através do processo RVCC;
- Competências que a empresa privilegia nos seus trabalhadores (formandos).

ANEXO 6: Exemplo de Guião de entrevista aos Responsáveis pela formação na Escola 2:ESAVATE - Caso 2

Instituição: Escola Secundária Zona de Lisboa e Vale do Tejo (ESAVATE)

Entrevistado: Diretor do Curso Profissional de Técnico de Manutenção

Entrevistador : Investigadora

Local e duração da Entrevista: A entrevista teve lugar nas instalações da Escola 2: ESAVATE no período entre as 10H da manhã e as 12H 30M.

Objectivos da entrevista e sugestão de questões:

- Saber e compreender as seguintes dimensões:

► Perspetiva do Diretor de Curso face ao papel que desempenha

- 1) Gostava que me falasse um pouco do papel desempenhado pelo Diretor de Curso, nomeadamente do Curso Profissional de Técnico de Manutenção ...
- 2) Todos s Diretores de Curso têm as mesmas funções?
- 3) Como chegou ao cargo de Diretor de Curso?
- 4) O que mais lhe agrada nas funções que desempenha?
- 5) E o que menos lhe agrada?
- 6) Sente-se motivado para continuar a desempenhar estas funções?
- 7) Gostava que me falasse um pouco da sua experiência profissional, o que o motiva para o ensino e para este curso.

► Sobre a **parceria** existente entre a Escola 2: ESAVATE e a Empresa REMA

- 1) Como funciona a parceria entre a Escola 2: ESAVATE e a Empresa REMA?
- 2) Qual é o posicionamento do Professor face a esta parceria?
- 3) Que vantagens trás para a Escola?
- 4) E quais as vantagens para a Empresa REMA?
- 5) E para os Alunos ?
- 6) E desvantagens...há?
- 7) Na perspetiva do Sr. Professor, esta parceria deve de continuar?
- 8) Quais os efeitos a nível local?
- 9) Esses efeitos (resultados) são manifestados a nível europeu e/ou mundial? Como?
- 10) O contrato de parceria existente entre a Escola e a Empresa é renovado todos os anos?
- 11) O que muda de ano para ano?

12) Existem outras parcerias entre a Escola 2:ESAVATE e a Empresa REMA?

► Sobre a **formação**

- 1) A formação que é ministrada no Curso Profissional de Técnico de Manutenção em que difere de outros Cursos Profissionais?
- 2) Sabe da existência do mesmo tipo de curso noutros sítios ou regiões do País?
- 3) Como avalia o curso no âmbito da formação?
- 4) Os alunos saem com competências suficientes para enfrentar o mercado do trabalho, caso o seu ingresso na Empresa REMA não se concretize?
- 5) Que competências a escola privilegia? E a empresa?

► Sobre os **Alunos**

- 1) Qual o perfil dos Alunos que frequentam este curso profissional?
- 2) Todos os Alunos que se matriculam no 1º ano do Curso chegam ao fim?
- 3) Quantos se inscrevem no início?
- 4) Os que desistem do curso para onde vão?
- 5) Estes Alunos são maioritariamente do sexo masculino?
- 6) Na sua perspetiva, o que motiva os alunos para este curso profissional de manutenção?
- 7) Quer-nos falar de alguns casos de sucesso destes Alunos?
- 8) Sabe se alguns deles ingressaram no Ensino Superior?
- 9) Como percecionam os Alunos o Curso Profissional de Técnico de Manutenção?
- 10) Há Alunos com repetências, ou de abandono neste curso? É maior, ou menor do que em outros cursos profissionais?

► Opinião do **Entrevistado sobre a entrevista**

- 1) Qual a sua opinião pessoal sobre esta entrevista?
- 2) Gostou de participar?
- 3) Há alguma questão que gostaria de ter respondido?

Agradeço a participação
e toda a informação que nos facultou

ANEXO 7: Guião de entrevista aos Alunos do curso profissional de técnico de reparação e manutenção - Caso 2

Instituição: Escola Secundária Região de Lisboa e Vale do Tejo (ESAVATE)

Entrevistados: Alunos do Curso Profissional de Técnico de Manutenção (Um aluno do 11º ano- Lucian e 2 alunos do 12º ano – Tito e Teresa)²⁰³.

Entrevistador: Investigadora

Local e duração das entrevistas: As entrevistas aos alunos tiveram lugar nas instalações da Escola 2:ESAVATE e aconteceram em dias diferentes. A duração da entrevista do Aluno do 11º ano, foi aproximadamente de 2Horas e a dos dois Alunos do 12º ano aproximadamente 3H/3H e 30M, por ter sido em conjunto.

Objetivos da Entrevista:

- Saber e entender as seguintes dimensões:

- ▶ Perspetiva dos Alunos (Formandos) sobre o curso profissional de técnico de reparação e manutenção²⁰⁴;
- ▶ Opinião dos Alunos (Formandos) sobre a parceria existente entre a Escola e a Empresa;
- ▶ Perspetiva dos Alunos (Formandos) sobre a formação adquirida na escola e na empresa;
- ▶ Caracterização dos Alunos (Formandos)

Sugestão de perguntas:

D1▶ Perspetiva dos Alunos (Formandos) sobre o curso profissional de técnico de reparação e manutenção

- 1) Qual o motivo da escolha do curso profissional de técnico de manutenção?
- 2) O Curso de técnico de manutenção foi a sua primeira escolha?
- 3) No momento em que iniciou a sua inserção no curso de técnico de manutenção perspetivou um projeto profissional?
- 4) Teve alguém que o orientasse nesse sentido? Quem?
- 5) Pode descrever a trajetória escolar seguida até alcançar o 3º (2º) ano do curso de TM?

²⁰³ Os nomes dos Alunos são fictícios.

²⁰⁴ Por uma questão de economia, doravante utilizaremos apenas técnico de manutenção, em vez de curso profissional de técnico de reparação e manutenção.

- 6) O que mais lhe agrada neste curso?
- 7) E o que menos lhe agrada?
- 8) Do conhecimento que já tem do curso e se tivesse de fazer uma nova escolha, manteria este curso, ou escolheria outro? Qual?
- 9) As expectativas que tinha quando iniciou o curso mantêm-se, ou alteraram-se? Porquê?
- 10) Quais as suas expectativas em relação ao futuro profissional?

D2 ► Opinião dos Alunos (Formandos) sobre a parceria existente entre a Escola e a Empresa

- 1) Tem conhecimento da parceria existente entre a Escola e a Empresa REMA?
- 2) Qual a sua opinião sobre o funcionamento da mesma?
- 3) Na sua opinião, há vantagens no estabelecimento de parcerias entre a Escola e as Empresas no âmbito da formação? Quais?
- 4) E desvantagens? Quais?
- 5) Qual o balanço que faz desta parceria, no âmbito da formação, para o seu próprio processo de formação?

D3 ► Perspetiva dos Alunos (Formandos) sobre a formação

- 1) Como se processa a sua avaliação, enquanto aluno formando durante o estágio?
- 2) Quem avalia?
- 3) Com que critérios?
- 4) Em que momentos do processo de formação?
- 5) As competências que está a adquirir ao longo deste curso e que ainda vai provavelmente adquirir durante o estágio, são, na sua opinião, suficientes para enfrentar o mercado de trabalho, caso o ingresso na empresa REMA, não se concretize?
- 6) Neste momento do curso, alguma vez refletiu sobre a possibilidade de vir a encontrar, ou não, dificuldades ou situações de incerteza quanto ao futuro? Quer referir algumas?

D4 ► Sobre o Entrevistado (Caraterização)

- 1) Gostava que me descrevesse o seu perfil sucintamente (idade, desde quando está na escola, repetências, se gosta de estudar, etc.)
- 2) Qual a sua opinião pessoal sobre os temas da presente entrevista?
- 3) Há alguma questão que gostaria de ter respondido?

Agradeço a participação e toda a informação que nos concedeu

ANEXO 8: Guião de entrevista ao responsável pelos recursos humanos e formação da empresa REMA - Caso 2

Instituição: Empresa de Reparação e Manutenção (REMA)

Entrevistado: Responsável pelos Recursos Humanos e pela Formação da Empresa REMA

Entrevistador: Investigadora

Local e duração da entrevista: A entrevista teve lugar nas instalações da Empresa REMA e a duração aproximada de 90M.

Objetivos da entrevista:

- . Ter uma visão geral sobre a parceria entre a Empresa REMA e a Escola 2: ESAVATE, no âmbito do seu funcionamento;
- . Saber o modo como está organizada a formação e o curso profissional de técnico de manutenção;
- . Ter uma perspetiva geral das competências essenciais que a empresa privilegia nos alunos para a frequência do curso;

O Responsável pelos RH e pela formação da empresa REMA, perante os objetivos da entrevista, exprimiu-se de uma forma livre, sem obedecer a qualquer guião, uma vez que tínhamos sido informados previamente que a entrevista não seria gravada e apenas acontecia face à insistência da investigadora.

No entanto, foram permitidas tirar algumas notas da conversa entre ambos, das quais foi elaborada uma síntese pela investigadora.

Posteriormente, a síntese foi enviada para o entrevistado.

ANEXO 9: Síntese de notas da entrevista ao Dr. XXXXX XXXXXX: Responsável pela área de Recursos Humanos e pela Formação da Empresa REMA

É necessário criar pontes entre a educação e o mundo do trabalho, para melhor responder às necessidades das entidades empregadoras. As empresas da região têm dificuldade em recrutar mão-de-obra qualificada. Há falta de trabalhadores com os requisitos necessários. A relação que as empresas estabelecem com as escolas é muito importante. Muitos são os jovens no desemprego mas as empresas não encontram os técnicos que precisam. É necessário alterar este paradigma mental. A empresa REMA promove parcerias com escolas, nomeadamente com a Escola 2: ESAVATE, para implementação de formação profissional para captar jovens para os cursos técnicos; sobretudo a área de informática e de técnicos de manutenção de XXXXXXX. Estabelecemos um protocolo com a Escola 2: ESAVATE, cujo objetivo é estabelecer uma maior ligação à escola, para termos alunos que possam satisfazer as necessidades específicas do nosso curso de manutenção.

A REMA, muito embora tenha formadores, assegure estágios, disponibilize equipamento, proporcione bolsas de formação, tem dificuldade em angariar alunos para a formação que pretende. Daí se verificar a necessidade de se criar mais incentivos e motivação, por parte dos jovens, das famílias e da própria escola.

Foi a falta de técnicos que nos levou a estabelecer esta parceria para angariarmos técnicos especializados para a empresa, daí que a grande vantagem desta parceria e deste curso é a elevada probabilidade de emprego.

É importante que os nossos jovens sejam alertados para os vários caminhos que podem seguir. É necessário incutir-lhes o conceito de rigor, de permanente avaliação, de exigência, para poderem corresponder ao que lhes é solicitado na altura de procurar trabalho. Precisamos, ainda, de jovens criativos, inovadores, à procura de novas soluções, e é isso que lhes incutimos.

Nós exigimos de todos os alunos dos cursos profissionais, nomeadamente do de técnico de manutenção, uma grande responsabilidade, cumprimento de regras, por exemplo, chegar a horas ao trabalho, pois valorizamos muito na empresa essas competências e os alunos, em geral, adaptam-se bem a essa exigência.

Já temos alunos que já estão na empresa, foram os primeiros de quando o curso abriu. Outros ainda estão a contrato, que lhes tem sido renovado. Quando eles são bons, e revelam competências e perfil para esta profissão (a manutenção de XXXX), geralmente são aceites na empresa, pois a probabilidade de subirem aqui é bastante elevada. A grande

170

Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues

Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) em associação com as Faculdades de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário

vantagem desta parceria para os alunos é a empregabilidade. O curso é o único no país e sei de alunos que já foram para outros mercados de trabalho, porque são alunos certificados e que no final do curso foram submetidos a uma prova de avaliação profissional (PAP).

A carreira de técnico de manutenção de XXXXXX exige uma formação constante, a frequência permanente de cursos, não só aqui, mas também no estrangeiro. A recompensa é que depois com a carteira profissional, ganha-se muito bem em qualquer país da Europa.

A REMA é responsável, devido à especificidade do curso, pela elaboração dos materiais pedagógicos, tais como manuais ou apresentações em *powerpoint* sobre as matérias específicas de manutenção de XXXXX e os seus engenheiros e técnicos asseguram a formação nas matérias específicas. A REMA assegura, ainda, a formação prática na escola e a formação em contexto de trabalho, que compreende um estágio profissional. Em todos os anos letivos há um estágio de um mês em ambiente de trabalho na REMA e se no final a média do aluno for de catorze (14) ou mais valores, pode usufruir de um estágio de seis meses, podendo este ser prolongado, por mais vezes, até chegar a efetivo. Procuramos fornecer na formação, as competências essenciais para enveredarem pela profissão de técnico de manutenção de XXXXXXX, sobretudo, proporcionar-lhes competências técnicas em certas áreas que eles depois vão ter que utilizar no futuro.

A formação permite desenvolver e incutir responsabilidade aos alunos. Paralelamente, fomentamos o trabalho em equipa. Outro elemento importante é a aprendizagem ao longo da vida, pois os alunos devem estar cientes dessa necessidade nos tempos que correm. O saber está sempre em desenvolvimento...

Quase a concluir, o entrevistado foi questionado sobre se a parceria entre a escola e a empresa era para continuar, tendo o mesmo respondido que sim, pois estão sempre a precisar de técnicos especializados, mesmo para outras áreas do serviço. No entanto, o entrevistado exprimiu algum descontentamento no âmbito da promoção do curso, declarando que esta não deve ser feita apenas pela empresa, mas também pela escola, uma vez que esta também beneficia com isso.

Por fim o entrevistado salientou o papel social da empresa na comunidade local, na região e mesmo a nível nacional, sendo que, sublinhou, há alunos de vários pontos do país.

ANEXO 10: Grelha de Categorias com os segmentos de texto extraídos - Caso 1

Document: Responsável pelo recrutamento recursos humanos

Position: 100 - 100

Code: Competências essenciais\Comunicação em línguas estrangeiras

E1 - O inglês, como o Postiga disse, e disse muito bem, nós estamos numa cidade que em Portugal é privilegiada a nível de turismo, temos um meio de transporte que é os elétricos, que são o *ex-libris* da cidade de Lisboa, ora fazia todo o sentido que uma das competências que já está inerente a este modelo fosse o conhecimento básico do inglês, pelo menos o turista entra dentro do autocarro, do elétrico, ou outro, e o motorista saber responder: “olhe para onde vai o autocarro?”, ou questões básicas, simples. Não queremos um inglês aprofundado, queremos é que perceba o essencial e consiga dar uma resposta às pessoas que visitam a nossa cidade e daí a importância do inglês para nós. Mas a exigência, e, para perceber o modelo, é isso, volto outra vez à formação estar integrada no modelo, é definir na seleção que o 12º ano para nós é importante e aqueles que não têm estão identificados e a formação vai precisamente então, se não tem, nós identificamos essa lacuna e vamos investir aí.

Document: Responsável pelo recrutamento recursos humanos

Position: 100 - 100

Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

E1 - Mais, outra forma de tentarmos motivar também os nossos colaboradores em investirem na sua formação e no seu desenvolvimento pessoal, foi dizer: “*Meus senhores, a partir de agora ninguém é promovido, ninguém pode chegar a uma chefia intermédia sem o 12º ano*”. Não queremos pessoas com o mínimo de formação para chefiar, queremos que essas pessoas sejam um exemplo, têm de ter formação pessoal, mas também têm de ter alguma formação académica.

Document: Responsável pelo recrutamento recursos humanos

Position: 102 - 102

Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

PE1 - Então, vamos apostar no 12º ano. Vamos arranjar estratégias, uma das estratégias foi precisamente a administração dizer-nos: “*Meus senhores, a partir de agora, quem quiser ter uma ambição, ter uma ambição de chegar a um quadro de chefia, obrigatoriamente tem de ter o 12º ano.*”

Document: Responsável pelo recrutamento recursos humanos

Position: 135 - 135

Code: Parceria escola/empresa\Valorização do desenvolvimento pessoal

PE1 - Mesmo nas escolas em que a empresa não tinha cortes, não tinha protocolos, todos os colaboradores que queriam aderir às Novas Oportunidades, até porque se calhar tinham uma escola perto de casa e querem frequentar, nós sempre facilitámos os horários, ou seja, facilitámos os horários de forma a que eles pudessem ir às aulas. Nós sempre incentivámos para que as pessoas pudessem ir, para que pudessem crescer. Quanto a isso sempre fomos muito abertos.

Document: Responsável pelo recrutamento recursos humanos

Position: 23 - 23

Code: Parceria escola/empresa\Melhor desempenho profissional

PE1 – Vendem as tarifas de bordo, etc., no entanto um foi competente e o outro não. A diferença entre um modelo de **gestão de competências** e um modelo de **gestão funcional**, baseado em funções, é esta. É o reconhecimento de quem presta um bom serviço e é isto que nós trabalhamos, é isto que nós queremos, nós queremos valorizar aqueles que prestam bom serviço e queremos identificar aqueles que não o prestam, ou seja, que não desempenham de modo otimizado aquilo que nós pretendemos. Mas o que é que pretendemos com essas pessoas? Melhorá-las. Então se essas pessoas têm essa lacuna de relacionamento, de relações interpessoais no atendimento ao público, ou até nas relações com os próprios colegas, então é assim, o nosso objetivo não é prejudicá-los, não é penalizá-los, não, é melhorá-los. Vamos perceber porque é que isso acontece e é através deste trabalho com a formação.

Document: Responsável pelo recrutamento recursos humanos

Position: 289 - 289

Code: Formação em contexto de parceria\Aquisição de competências

PE1 - O objetivo da academia está também de alguma forma relacionada com a formação e é, de alguma forma, potenciar os jovens quadros, ou seja, potenciá-los, dar-lhes as competências necessárias à organização. Eu estou aqui, fui também potenciado, foram vários grupos que apresentaram vários projetos. O meu projeto era sobre educação cívica e ambiental, portanto, cada grupo tinha um objetivo, portanto o objetivo é potenciar as pessoas e, no fundo, fazer com que enquanto eu como psicólogo e jovem quadro da empresa adquirisse conhecimentos noutras áreas da empresa, nomeadamente, sustentabilidade, para nós termos um conhecimento integrado de outras valências.

Document: Responsável pela formação

Position: 99 - 99

Code: Competências essenciais\Comunicação em línguas estrangeiras

Postiga – Não era matéria minha, mas se não estou em erro, a EBSAL nesta matéria das Novas Oportunidades começou com o inglês, sobretudo é uma das áreas que nós temos privilegiado na área das competências, ou seja, o motorista tem uma série de competências, as suas técnicas e por aí fora e uma das matérias que nós achávamos que eles não estavam tão à vontade e, estando dentro da cidade de Lisboa, era exatamente a comunicação em inglês. Lá está, uma ajuda das Novas Oportunidades à função e à empresa.

Document: Responsável pela formação

Position: 103 - 103

Code: Competências essenciais\Comunicação em línguas estrangeiras

Postiga - O inglês é um bom exemplo, pegando aí pelas Novas Oportunidades, porque é assim, a pessoa pode ter exatamente as qualificações que o responsável pelos RH está a dizer, há muitos que têm o 12º ano, mas quase que não se toca na língua, ou quase não se toca noutro lado, portanto, iniciou-se uma forma de introduzir o inglês nas Novas Oportunidades, uma forma de continuar e de preservar é muito importante, porque as pessoas podem ter exatamente o 12º ano, como ele estava a dizer, mas depois não ter essa referência com a língua, ou seja, o que é que nós fizemos? Temos ao nível do tráfego, há uma exigência legal hoje, para se ser condutor tem que se ter uma espécie de carteira profissional, ou o chamado CAM, é uma coisa muito importante.

Document: Responsável pela formação

Position: 136 - 136

Code: Competências essenciais\Comunicação em línguas estrangeiras

Postiga - Dentro desse chapéu das Novas Oportunidades e que é um chapéu bastante alargado e muito profícuo, mas também eu recebia de várias escolas, porque há protocolos também, há programas até que fomentam muito sobretudo as línguas. Eu tinha muitas propostas e divulgava-as todas e houve pessoas que aderiram e foram à escola Maria Amália referente ao espanhol. A de Miraflores teve muitos agentes individualmente a participar em cursos de inglês com 2 / 3 níveis de inglês a funcionarem à noite.

Document: Responsável pela formação

Position: 84 - 84

Code: Competências essenciais\Liderança

Postiga - a parte de liderança

Document: Responsável pela formação

Position: 84 - 84

Code: Competências essenciais\Capacidade de comunicação

Postiga - Estes módulos desenvolveram-se desde a parte de comunicação,

Document: Responsável pela formação

Position: 80 - 80

Code: Formação em contexto de parceria\Aquisição de competências

Postiga - Pelo que eu sei, e não estive, mas vou exatamente falar disso, havia uma grande capacidade de desenvolver logo competências, ou pelo menos graus que as pessoas não tinham, ou seja, as Novas Oportunidades era uma oportunidade de as pessoas melhorarem as suas competências, quer dentro da empresa, através do decreto-lei 176, quer com parcerias com as escolas. A EBSAL surge aí, pelo que eu sei.

Document: Responsável pela formação

Position: 84 - 84

Code: Formação em contexto de parceria\Aquisição de competências

Postiga - Ou seja, o trabalhador em si abdicou, por exemplo, de meia hora e a empresa também abdicou de uma hora, hora e meia às vezes em horários bem compatíveis e o que é certo é que as pessoas aderiram de uma forma incrível e ficaram com as suas competências, o que foi muito bom, além de terem a sua parte profissional, ficaram com competências.

Document: Responsável pela formação

Position: 336 - 336

Code: Formação em contexto de parceria\Aquisição de competências

HE2 - É assim, proporcionou que as pessoas tivessem mais competências e estivessem mais preparadas para desenvolver outras atividades dentro da empresa.

Document: Responsável pelo recrutamento recursos humanos

Position: 232 - 232

Code: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

Estava a falar-me exatamente de Miraflores, já temos um novo projeto e foi a escola que nos chamou, portanto foi o R-F/F que falou com a pessoa, portanto já há essa relação, portanto já estamos a tentar entre o meio educacional e o meio empresarial, ou seja, pomos as pessoas a funcionar, isto é tão simples como água, é como nós falarmos com o vizinho do andar. Estamos os dois ao lado, com certeza que temos interesses comuns, é só falar, é pôr a escola a falar com a empresa.

Document: Responsável pela formação

Position: 245 - 246

Code: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

I – É uma maior ligação escola e empresa...

– É. Eu também acho que sim, há um grande défice da parte profissional, foi uma matéria que ao longo dos anos e até com o surgimento das universidades, mas depois não houve um caminho igual da parte profissionalizante. Está a assistir-se à falta de grandes especialistas hoje em dia, porque essa matéria ficou para trás. As escolas que davam essas matérias profissionais desapareceram praticamente, a Marquês de Pombal, a Fonseca Benevides, por aí outras e tem que se dar, até porque as universidades já não comportam, ou seja, nem toda a gente hoje pode ter um doutoramento ou ter um mestrado e não quer dizer nada.

Document: Responsável pela formação

Position: 153 - 153

Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

Como lhe estava a dizer, precisamente nós próprios incentivamos as pessoas a dizer e as pessoas mais velhas, que às vezes já estavam na carreira topo de tripulante, já tinham chegado ao limite de tripulante, nós tentávamos também alertar: *“atenção, se eventualmente quiser passar para a fase seguinte tem que ter o 12º ano”*, e as pessoas, mesmo aqueles que estavam mais, acabavam por nos dizer às vezes: *“É pá, foi a melhor coisa que eu fiz, porque eu julgava que já não era capaz, porque já há muito tempo que não pegava num livro”*.

Document: Responsável pela formação

Position: 336 - 336

Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

Há pessoas que podem ser motoristas, mas que sobressaem, por exemplo, na sua componente de liderança e isso foi adquirido no RVCC e essa pessoa, a organização, é isso que eu espero, que vá acontecer. Ele é motorista, mas se ele tem ali uma aptidão, vamos supor a inglês, é uma pessoa que esteve na África do Sul, ou que adquiriu isto no RVCC, portanto ele passou a ser um *expert* quase a inglês. Para já pode influenciar muito o seu grupo, pode ser um veículo de transmissão aos outros e depois a organização pode aproveitá-lo, não tanto na componente de motorista, mas na componente de mobilidade e pode aproveitá-lo noutra área da empresa, é isso que eu espero. Isto parece um bocado utópico, mas eu acredito nisto como água, acredito que ainda vai haver uma empresa assim, que a pessoa desenvolve as suas competências num determinado momento da sua vida, teve o intuito que lhe permitiu entrar para a empresa.

Document: Responsável pela formação

Position: 153 - 153

Code: Parceria escola/empresa\Valorização do desenvolvimento pessoal

eu recordo-me disto, mas depois ele disse: *“eu agora sinto falta disto”,* ele dizia: *“eu não sabia nem sequer onde devia ligar um computador e agora tenho um portátil”.*

Document: Responsável pela formação

Position: 163 - 163

Code: Parceria escola/empresa\Valorização do desenvolvimento pessoal

Tem a ver com uma coisa que se chama o desenvolvimento pessoal, ou seja, o desenvolvimento pessoal, a pessoa não pode ser completa na sua função se não estiver desenvolvida pessoalmente, ou seja, eu não posso ser um bom funcionário se psicologicamente não estou bem. Portanto, a componente pessoal e profissional tem que estar em constante equilíbrio. Porque é que nós tratamos cada vez mais matérias do desenvolvimento pessoal? É por isso que as empresas convidadas por este lado e nós apostamos muito nessa parte, aliás as pessoas consideram uma mais-valia. Não vale a pena mudar de modelos e etc., se não desenvolvemos as pessoas.

Document: Responsável pela formação

Position: 82 - 82

Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

A nível geral, e, depois, fizemos esse rastreio e depois dissemos às pessoas, quem não tinha essas aptidões, se queriam frequentar o 9º ano, no caso, ou se queriam frequentar o 12º.

Document: Responsável pela formação

Position: 153 - 153

Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

Eu tive um colega na estação da Pontinha que tinha feito a 4ª classe e acabou o 12º quando o objetivo dele era só fazer o 9º ano,

Document: Formando 3

Position: 24 - 24

Code: Competências essenciais\Capacidade de comunicação

como lidar com o público, como desenvolver relações com o público e aqui foi uma abertura para eu aprofundar mais os temas, foi muito útil para a minha profissão.

Document: Formando 3

Position: 42 - 42

Code: Competências essenciais\Capacidade de comunicação

No meu caso foi muito útil no aspeto que falei, muito no lidar com o público, foi muito importante para a minha profissão atual, foi a base. É a base do meu serviço e isso falar com o público, compreender as pessoas e acho que sim, quer dizer, embora este CNO, eu compreendo, que é uma entidade mais rígida, ou seja, exigem mais do aluno.

Document: Formando 3
Position: 24 - 24
Code: Formação em contexto de parceria\Mobilização de conhecimentos culturais, científico-tecnológicos

F3 - Portanto, aprendi algo, aprendi bastante a desenvolver temáticas que até hoje não era capaz e, quer dizer, não aprofundava e aqui foi uma abertura para aprofundar várias temáticas

Document: Formando 3
Position: 50 - 50
Code: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

F3 - Sim, portanto, vamos ver. Eu tenho esperança, mas já não é tão rápido a médio prazo tentar tirar um curso técnico-profissional, ou até mesmo...

Document: Formando 3
Position: 52 - 52
Code: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

F3 - Um curso superior, agora depende da disponibilidade da minha vida. Não é para já, a médio prazo, talvez me inscreva assim num curso.

Document: Formando 3
Position: 56 - 56
Code: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

Vai ser muito difícil, vai ser difícil, mais um trabalho... mas nada. O saber não ocupa lugar e pronto, vamos tentar sempre para o melhor. Tenho 48 anos de idade e vou até onde der, onde tiver oportunidade.

Document: Formando 3
Position: 14 - 14
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

A importância, foi muito útil, é muito útil porque abre uma porta para o meu objetivo de formação, ou seja, de futuro, de projeto futuro para que possa progredir na carreira, no meu serviço.

Document: Formando 3
Position: 16 - 16
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

Trabalho na empresa ETAL, atualmente sou controlador de tráfego e com esta porta aberta posso candidatar-me a inspetor.

Document: Formando 3
Position: 36 - 36
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

O 12º ano, não é? Além de nível profissional, pronto, subir na carreira, até à data de hoje não consegui concorrer a nada porque não tinha o 12º ano. Hoje já posso, porque já estou certificado com o 12º ano, já posso concorrer a...

Document: Formando 3
Position: 38 - 38
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

Exatamente, a cargos de empresa e a categorias profissionais, quer de concursos internos, que até à data não era possível e hoje já é possível.

Document: Formando 3
Position: 42 - 42
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

Acho uma opção boa, quer dizer, para a vida do trabalhador, do empregado da empresa se quiser progredir na carreira, se tiver mais conhecimentos no seu trabalho, na sua profissão, não é?

Document: Formando 3

Position: 26 - 26

Code: *Parceria escola/empresa*\Valorização do desenvolvimento pessoal

Portanto, as minhas competências adquiridas através do RVCC foi... valorizou mais a minha vida pessoal e profissional. Portanto, fez-me compreender o sentido da vida e das coisas, foi um aprofundamento muito útil, por exemplo, nós tratamos as coisas muito na base e não vamos ao fundo e com esta, este estudo adquirimos que irmos ao fundo da questão, ou seja, foi muito útil na minha vida, compreender o sentido da vida.

Document: Formando 3

Position: 44 - 44

Code: *Parceria escola/empresa*\Aumento da qualificação escolar

Foi um pouco difícil, foi muita dedicação. Se não fosse isso, eu não conseguia obter a certificação do 12º ano.

Document: Formando 3

Position: 42 - 42

Code: *Parceria escola/empresa*\Melhor desempenho profissional

Neste processo de RVCC foi uma forma, é um chamamento para desenvolver a função que ele exerce na empresa pode ser para a maior parte dos formandos, mas não, se calhar, na totalidade. Mas é útil para a profissão que eles exercem, não é? Pode ser muito útil.

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 29 - 29

Code: *Formação em contexto de parceria*\Aquisição de competências

munidos de mais competência

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 31 - 31

Code: *Formação em contexto de parceria*\Aquisição de competências

Quando há uma certificação parcial, mas quando o adulto não evidenciou todas as competências quer de nível básico quer de nível secundário, terá de fazer formação modular da competência que não pôde validar, terá de ir para um regime presencial para obter essa competência.

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 43 - 43

Code: *Parceria escola/empresa*\Aprendente responsável

e que retomam a sua atividade profissional e que pretendem continuar este processo.

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 37 - 37

Code: *Parceria escola/empresa*\Progressão no trabalho

A maior parte dos adultos quando pretendem uma qualificação, penso eu que a maior parte deles vai por uma valorização profissional, pensam que um dia mais tarde se calhar lhes vai ser exigido o 12º.

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 37 - 37

Code: *Parceria escola/empresa*\Valorização do desenvolvimento pessoal

Agora tendo em conta o momento que o país está a atravessar, muitos dos formandos pensam "*vou fazer aquilo que devia ter feito há uns anos atrás e não tive possibilidade, ou não quis*" e aqui já estamos a falar numa valorização pessoal.

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 39 - 39

Code: *Parceria escola/empresa*\Valorização do desenvolvimento pessoal

Sim, uma valorização pessoal, de dizer "*eu sou capaz*"

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 43 - 43

Code: *Parceria escola/empresa*\Valorização do desenvolvimento pessoal

No entanto, também já tivemos e temos vários formandos que também vêm por uma valorização pessoal

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 4 - 4

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

As parcerias são todas feitas não em particular pelo CNO, mas sim pela instituição Exército. São parcerias que visam o aumento da qualificação de todos os trabalhadores, quer civis quer militares das entidades visando uma maior qualificação.

Document: **Técnica de Diagnóstico**

Position: 6 - 6

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

Sim, mais dentro do exército. O que se tenta fazer na formação ao nível do exército é que os militares que estão em regime de contrato ou voluntariado tenham uma maior qualificação para que quando terminam o seu contrato, que neste momento são entre 6 a 7 anos, que quando saem para o mercado de trabalho tenham uma maior qualificação do que a que tinham quando ingressaram no exército.

Document: **Técnica de Diagnóstico**

Position: 10 - 10

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

Quando foi estabelecida a parceria entre a empresa ETAL e o Exército, nomeadamente aqui o CNO do Exército, eu não estava presente, porque estava de licença, mas foi uma parceria que visou e visa, pois ainda temos muitos formandos em processo para serem certificados, principalmente de nível secundário e que visa uma maior qualificação dos seus funcionários.

Document: **Técnica de Diagnóstico**

Position: 21 - 21

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

Temos a preocupação e é importante que em todas as entidades haja uma sensibilização a todos os trabalhadores, ou aos militares, se for o caso disso, de obterem uma melhor qualificação e depois há o processo todo de quem estiver realmente interessado inicia o processo, mas há a preocupação de fazer uma sensibilização para uma melhor qualificação

Document: **Técnica de Diagnóstico**

Position: 23 - 23

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

Quando os processos dos adultos nos chegam já têm feito uma inscrição, já o adulto fez a inscrição e já tem mais ou menos conhecimento e vontade de obter uma maior qualificação. Depois, após a inscrição, quando os processos vêm para mim, é marcado uma sessão de esclarecimento com os adultos onde lhes é explicado o que é as Novas Oportunidades, aí é comigo... e quais são os percursos de qualificação que os adultos têm disponíveis para obterem o 9º ano (3º ciclo) ou o 12º ano (nível secundário).

Document: **Técnica de Diagnóstico**

Position: 29 - 29

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

As parcerias são sempre um processo de entreajuda. Em primeiro lugar, porque estamos a dar uma mais-valia à outra entidade no aspeto de terem consigo trabalhadores com maior qualificação,

Document: **Técnica de Diagnóstico**

Position: 35 - 35

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

Para as empresas, como referi há pouco, conseguem sem ser preciso alterar o normal funcionamento, ou alterar muito o funcionamento diário dos seus trabalhadores. Conseguem ter trabalhadores com maior nível de qualificação e munidos de mais competências e que terá uma maior relevância social.

Document: **Técnica de Diagnóstico**

Position: 39 - 39

Code: **Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar**

mas o final, por um motivo ou outro, mas tenho ainda capacidade e competências que me permitem obter uma maior qualificação.

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 43 - 43

Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

O objetivo segundo o I.E.F.P. e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) é que todos os adultos que estejam numa situação de desemprego têm de ser encaminhados para um Centro Novas Oportunidades e têm que obter a escolaridade obrigatória que neste momento está no 12º ano, ou seja, a maior parte dos adultos vêm obrigados a fazer este processo

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 63 - 63

Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

Eu penso que não há riscos para os formandos, porque o adulto ao ter uma certificação pelas Novas Oportunidades, hoje em dia é a sua **única alternativa** na medida que há algum tempo atrás tínhamos o ensino recorrente, uma oferta formativa que dava uma média escolar e hoje em dia, na maior parte das escolas, já não estão a aceitar, por isso a única opção que o adulto tem para obter uma maior qualificação será através do processo de RVCC pelas Novas Oportunidades, ou através dos cursos de educação e formação de adultos.

Document: Técnica de Diagnóstico

Position: 29 - 29

Code: Parceria escola/empresa\Melhor desempenho profissional

mais aptos para desempenharem determinadas funções

Document: Responsável CNO

Position: 4 - 4

Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

No caso das empresas, significa mais qualificação escolar para os seus colaboradores,

Document: Profissional de RVC

Position: 40 - 40

Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

São explorados 4 contextos de aprendizagem: familiar, escolar, profissional e social; de acordo com uma perspetiva cronológica. Aqui são evidenciadas as *competências informais*, ou seja aquelas que não são passíveis de documentação ou certificação e que decorreram da experiência de vida do Adulto. Por outro lado, e de acordo com orientação específica da ANQ, é possível validar competências através de formações frequentadas em contexto pessoal ou profissional, desde que apresentem em documento as horas e os conteúdos de formação; estamos perante evidências de *competências formais*.

Document: Formadora

Position: 28 - 28

Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

O RVCC reconhece competências que foram adquiridas pelo candidato ao longo da sua vida e, portanto, quando nós pedimos ao candidato para escrever o seu portefólio reflexivo da aprendizagem esse candidato é encaminhado no sentido de ir relembando como se passou a sua vida, que tipo de cursos é que foi realizando para otimizar a sua carreira profissional. Pensamos que o candidato, quando há áreas que ele já teve contacto, mas não tem muito saber, tentamos que o candidato vá pesquisar, que vá tentar saber mais e vá completar os conhecimentos, que de alguma maneira já trás da sua vida. Com mais informação, nomeadamente por exemplo, ao nível da saúde, das medicinas alternativas, da informática, da evolução que houve em termos de materiais disponíveis para que nós possamos trabalhar melhor e com mais eficiência, ao nível da reciclagem, são tantos os temas. Basicamente também ao nível da história, reconhecer como algumas convulsões históricas contribuíram para a evolução do país, ao nível da economia, como gerir o seu orçamento familiar, como se..., como culturalmente se enriquece através do folclore, dos estrangeirismos, dos contactos com pessoas de outras nacionalidades, de outros países. Torna-se muito interessante e, por vezes, há portefólios muito ricos em que os candidatos, de facto, se

revelam, revelam que não têm a certificação do 12º ano porque em termos de conhecimentos merecem isso e muito mais.

Document: Formadora CLC
Position: 30 - 30
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

Ao nível dos militares de carreira já certificámos muitos sargentos, alguns deles inclusivamente fez-se uma dupla certificação porque têm conhecimentos profissionais muito precisos, quer na área da mecânica, como na área de técnicos de laboratório, etc, e, portanto, a essas pessoas foi-lhes proporcionada a dupla certificação, para que até a nível europeu possam ter a certificação equivalente.

Document: Formadora CLC
Position: 8 - 8
Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

Para além disso, está instalado há cerca de 3 anos, 2 anos e meio, um CNO para onde têm sido canalizados todo o pessoal do exército, cuja formação não atingia o 12º. Temos certificado muita gente do nível básico e muitas pessoas também do nível secundário.

Document: Formadora CLC
Position: 19 - 19
Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

Basicamente as Empresas enviam-nos os seus candidatos para poderem concluir o ensino básico ou o ensino secundário através do RVCC.

Document: Formadora CLC
Position: 21 - 21
Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

Nós ficámos com mais formandos e as empresas também têm todo o interesse em que os seus empregados tenham mais habilitações literárias.

Document: Formadora CLC
Position: 30 - 30
Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

Sim, nós temos basicamente ao nível do exército, temos certificado muitos sargentos, muitos cabos, muitos soldados, porque eles viram no RVCC uma hipótese de acabar os seus estudos, pelo menos ao nível do secundário, porque alguns deles são pessoas que estão no exército, mas cuja carreira não é o exército, são contratados no exércitos e, portanto, sentem que é uma mais-valia para quando saírem do exército.

Document: Formando 2
Position: 16 - 16
Code: Competências essenciais\Capacidade de comunicação

[...]“conhecimento da vida e de partilha até com colegas que tinham problemas e de assuntos da vida pessoal deles e que eu pensava que os meus eram graves e, afinal, os meus são muito menores”.

Document: Formando 2
Position: 16 - 16
Code: Formação em contexto de parceria\Mobilização de conhecimentos culturais,

científico-tecnológicos

“Não só na aprendizagem, como toda a interligação dos estudos feitos, de pesquisas através da Internet...”

Document: Formando 2
Position: 14 - 14
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

“Por contingências da vida, fui passando e foi ficando para trás e agora surgiu esta oportunidade e eu agarrei-a com unhas e dentes e consegui concluir o processo, o que me permite também a progressão, não só dentro da própria empresa, como tentar, para já, abraçar projectos futuros dentro das acções de formação em que o 12º ano seja exigido”.

Document: Formando 2
Position: 18 - 18
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

“Quanto ao trabalho que executo, para já fico a executá-lo com o mesmo profissionalismo que executava antes, não muda nada, agora no futuro eu pretendo progredir, não só dentro da empresa, como já referi, chegar primeiro a fiscal, depois a inspector e por aí acima, tudo o que houver de promoções, eu quero abraçar”.

Document: Formando 2
Position: 14 - 14
Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

“A importância do processo RVCC na formação na minha vida é bastante simples. Para já, permite-me concluir o 12º ano, que foi uma coisa que eu há bastantes anos devia ter feito”.

Document: Formando 2
Position: 40 - 40
Code: Parceria escola/empresa\Melhor desempenho profissional

“Eu penso que é positivo, tudo o que seja situações para aprendizagem, para formação para estimular e para fazer com que desempenhemos cada vez melhor o nosso papel e a nossa profissão, acho que é de louvar”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 54 - 54
Code: Competências básicas\Autonomia

“É assim, eu gosto muito das competências que eles vão adquirindo a nível formativo e daquilo que eles vão adquirindo a nível pessoal, da autonomia que eles criam...”

Document: Avaliadora Externa
Position: 4 - 8
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

Em termos de processo de reconhecimento de competências e a forma como ele está implementado, eu acho que ele tem uma vantagem muito grande e, de facto, deve ser valorizado no sentido de podermos valorizar as competências que foram adquiridas pelos candidatos, não só pela via formal, mas também pela via informal e não formal. Aqui esta parte acaba por ser interessante, nós não nos podemos esquecer que houve muita gente que saiu da escola, mas no entanto continuou a fazer formação e, com essa formação adquiriu muitas competências e para além da formação, também a forma como também profissionalmente se foi, no fundo ... (aí agora fugiu-me a palavra...)

I – Se foi valorizando, não é?

E – Sim, se foi valorizando e acaba por adquirir competências que devem ser reconhecidas e uma vez que há um referencial, que nos permite fazer este paralelo, é no fundo muitas das vezes dar às pessoas a oportunidade de...

I – É uma segunda oportunidade, não é?

E – “É reconhecer aquilo que já devia ter sido reconhecido há muito tempo e que não foi possível e muitos deles não tiveram oportunidade de voltar à escola e a forma também como o processo está estruturado, permite que o façam”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 16 - 16
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

É um Centro que funciona. Enquanto Centro Novas Oportunidades funciona muito bem no Reconhecimento de Competências e os Profissionais, de facto, são exigentes, daí que muitas vezes se ouça em algumas sessões de júri os candidatos dizerem que tiveram muito trabalho, que este é um processo muito rigoroso e que quando vieram para o processo não tinham essa ideia. Achavam que chegavam aqui eram 2 ou 3 meses e saíam daqui com o 12º ano, mas, de facto, ou a pessoa tem as competências, ou não as tem, isto é um processo feito muito à medida de cada candidato. Pode haver candidatos que o façam, de facto, em 2 ou 3 meses, como pode haver candidatos que o façam em 2 ou 3 anos. Isto é feito à medida do candidato, é feito para a sua disponibilidade e para as competências que tem”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 36 - 36
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

“É assim, habitualmente os Formandos quando vêm para o processo de RVCC têm que constituir o seu PRA (Portfolio Reflexivo de Aprendizagem). Eles são orientados de facto e nós temos aqui várias dimensões, várias vertentes que eles vão abordando, não é? Principalmente podemos separar em duas grandes áreas, pessoal, social, em três... e na profissional, sendo que, dentro daquela pessoal, depois temos aquela parte familiar que eles acabam por abordar bastante, tentando que muitas das vezes o objetivo, quando eles estão a elaborar o PRA, é de facto evidenciarem competências ainda que nestas dimensões, o que eles vão pegar, eles abordam e têm mais facilidade, por vezes, em abordar esta pessoal em termos da família, sendo que têm que ser também muito encaminhados pelos técnicos que os estão a acompanhar, para não esquecer as outras, porque também é nas outras que eles adquirem muitas das competências”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 38 - 38
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

“Eu acho que a profissional e a social, muitas das vezes, quando nós estamos a avaliar um PRA, verificamos que é aqui onde nós conseguimos verificar muito mais competências, competências que muitas das vezes os próprios candidatos não reconhecem como sendo competências. Acham que não veem aquilo como competência, porque é aquilo que já fazem no dia-a-dia. A nível social, muitos deles são interventivos na sociedade e não veem aquilo como sendo uma competência...”

Document: Avaliadora Externa
Position: 52 - 52
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

“Em termos de critérios, o que é fundamental para mim, de facto, é que estejam ali as competências necessárias para que eu veja reconhecido aquele nível de escolaridade ao qual se candidata. Depois de eu fazer a análise e ver, de facto, de acordo com aquilo que li, mais ou menos quais seriam os créditos que seriam atribuídos, vou confrontar com os créditos que a equipa pedagógica está a atribuir e vejo se tiver alguma dúvida, se houver alguma desconformidade com aquilo que eu estou também a avaliar da

minha análise, farei então na dita reunião, tentarei perceber porque é aquela diferença, o que não acontece, uma vez que as coisas já estão um bocadinho, já estão muito trabalhadas, como é evidente. Agora cada candidato é um candidato e, de facto, o que é uma competência num candidato, a competência que foi trabalhada por um candidato, não quer dizer que seja a competência que é trabalhada pelo outro e ele pode ter mais créditos ainda que o anterior. Isto às vezes em termos de créditos depois difere e muito bem, porque não podemos, como no nível básico dizemos, está reconhecido, está certificado. No nível secundário nós já temos aqui a diferenciação dos créditos, até pelos temas que são trabalhados por cada um dos candidatos”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 62 - 62
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

“As expectativas, às vezes, também se prendem com algum facilitismo que possa, no fundo, ouvir falar do processo e, depois, quando chega, é trabalho e mais trabalho e pediram-me mais isto e para reformular, e para aprofundar este tema ou aquele, no fundo, para ver reconhecido as competências e isso acaba também por pesar, sendo que, como é um processo que é feito à medida de cada candidato, o candidato muitas vezes vai interrompendo, acaba por o retomar mais tarde, porque não tem disponibilidade, ou o que quer que seja, e, às vezes, isto também acaba por mexer um bocadinho com as expectativas que o candidato tem. Ai também cabe ao Centro e, de facto, os técnicos são muito insistentes neste sentido, para não perder os candidatos e insistir para terminarem, para ver o que falta, porque muitas das vezes as pessoas acabam por demorar mais tempo porque a vida profissional também não lhes permite tanta disponibilidade quanto necessitam”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 117 - 117
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

[...] “quando nós falamos no RVCC Profissional, quando eu falo nisto, já é estamos a pensar em candidatos que já estão no mercado de trabalho e que querem ver reconhecidas as suas competências”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 32 - 32
Code: Formação em contexto de parceria\Aquisição de competências

“É assim, há uma grande vantagem quer para o Centro, quer para as próprias empresas, muitas das vezes maioritariamente as empresas que fazem parceria com os Centros e, nomeadamente, com o da EBSAL e com outros Centros, onde eu já trabalhei. Aquilo que nós vemos são empresas muito preocupadas com a formação dos seus candidatos e estando muito preocupadas com a formação dos candidatos, não estão preocupadas só com este reconhecimento, mas com outras formações específicas e também, nessas formações específicas, estes candidatos adquiriram muitas competências, competências essas que lhes permitem, de facto, verem reconhecidas uma habilitação, um nível escolar que seja de 9º ano, 12º ano, seja daquilo que for. Portanto, maioritariamente, os candidatos que vêm de parcerias com estas empresas, principalmente as que apostam na formação dos candidatos, são candidatos que têm muito mais competências e que fazem este processo com muito mais facilidade”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 107 - 107
Code: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

“Nem sempre eles eram devolvidos e muitas das vezes eles já não estavam na mesma residência, então as cartas não chegavam, eram devolvidas, mas tínhamos conhecimento, de facto, de muitos dos candidatos e aquilo que nós vemos principalmente, todos aqueles que vêm de nível básico, eles tentavam sempre, quase todos, mais habilitações, tentavam praticamente sempre todos, o secundário. Neste momento, em termos dos que terminam o secundário, sei de muitos casos daqueles que continuam pelas diversas vertentes, seja pelos cursos de especialização tecnológica, seja pelos que tentam mesmo entrar para a faculdade”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 107 - 107
Code: Parceria escola/empresa\Progressão no trabalho

[...] sei de outros que de facto o que alcançavam, o que pretendiam era a progressão na carreira e a progressão na carreira foi alcançada e eles ficam satisfeitos e acabam por investir, de facto, na formação interna proporcionada pelas próprias entidades patronais”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 54 - 54
Code: Parceria escola/empresa\Valorização do desenvolvimento pessoal

[...] da forma como eles se querem valorizar.

Document: Avaliadora Externa
Position: 18 - 18
Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

“É importante. É importante, de facto, quer em termos do Reconhecimento, quer mesmo noutras iniciativas das Novas Oportunidades, em termos dos cursos EFA e dos cursos profissionais. As parcerias acabam por ser muito importantes para, em termos do reconhecimento elas são importantes porque a escola quando faz uma parceria com uma empresa, a empresa também tem ali as suas vantagens, porque vê as habilitações dos seus funcionários também reconhecidas e tendo mais habilitações também eles estão mais qualificados para desempenhar as funções, sendo que eles, muitas vezes, já têm estas competências, isto é meramente uma formalidade em termos de reconhecimento, mas que é vantajoso e é muito importante”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 66 - 66
Code: Parceria escola/empresa\Aumento da qualificação escolar

“São úteis para as empresas, que veem também os seus colaboradores com habilitações reconhecidas e mais satisfeitos”.

Document: Avaliadora Externa
Position: 66 - 66
Code: Parceria escola/empresa\Melhor desempenho profissional

[...] e que possam desempenhar melhor as suas funções, uma vez que acabam mais motivados e com mais autoestima.

Document: Formando 1
Position: 27 - 27
Code: Competências essenciais\Capacidade de comunicação

“Como foi dito agora no final, a nossa sociedade caminha, o vizinho que não conhece o vizinho, a pessoa que passa e não diz boa tarde à outra pessoa e todos esses valores estão-se a perder e isto foi uma maneira de humanizar esses valores, de trazer esses valores para o nosso dia-a-dia”.

Document: Formando 1
Position: 21 - 21
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

Sim senhora. A importância fundamental deste RVCC, na minha opinião, foi ver reconhecidas as competências que eu já tinha. Como foi dito ali pela Senhora Formadora, eu estava um pouco descontente porque já tenho estas validações e nunca foram reconhecidas. Hoje, através do trabalho desenvolvido pelas Novas Oportunidades, foram finalmente reconhecidas essas validações, daí a

importância que este processo tem na formação das pessoas.

Document: Formando 1
Position: 31 - 31
Code: Formação em contexto de parceria\Reconhecimento de competências

“Além de ver reconhecidas algumas valorizações que eu não me apercebia que tinha...”

Document: Formando 1
Position: 31 - 31
Code: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

[...] fez-me ver o quanto ainda tenho para aprender, toda a nossa passagem pela vida é uma aprendizagem. Este processo faz-me cair em mim e pensar que ainda tenho muito pela frente e ainda tenho muito que aprender.

Document: Formando 1
Position: 33 - 33
Code: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

“Agora em termos humanos, mudou muito de certeza. Isto faz-me pensar que além de ter valido a pena chegar aqui, vai valer a pena não ficar quieto e continuar, andar para a frente, ter mais formações, valorizar, aprender, seguir em frente sempre”.

Document: Formando 1
Position: 25 - 25
Code: Parceria escola/empresa\Melhor desempenho profissional

[...] só vêm trazer valia ao trabalho diário que desempenho.

Anexo 11: Grelha de categorias com os segmentos de texto extraídos - Caso 2

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 5 - 5
Código: Competências essenciais\Criatividade

“Precisamos, ainda, de jovens criativos, inovadores, à procura de novas soluções, e é isso que lhes incutimos”.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 2 - 2
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

“A formação permite desenvolver e incutir responsabilidade aos alunos”.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 6 - 6
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

Nós exigimos de todos os alunos dos cursos profissionais uma grande responsabilidade, cumprimento de regras, pois valorizamos muito na empresa essa competência e os alunos, em geral, adaptam-se bem a essa exigência.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 2 - 2
Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

“Paralelamente, fomentamos o trabalho em equipa”.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 9 - 9
Código: Formação em contexto de parceria\Componente prática

“A REMA assegura a, ainda, a formação prática na escola e a formação em contexto de trabalho, que compreende um estágio profissional. Em todos os anos letivos há um estágio de um mês em ambiente de trabalho na REMA e se no final a média do aluno for 14, ou mais valores, pode usufruir de um estágio de seis meses”.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 4 - 4
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento especializado

“É a falta de técnicos que nos levou a estabelecer esta parceria para angariarmos técnicos especializados para a empresa. Trata-se de uma formação muito específica e com um grau de dificuldade acentuado”.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 9 - 9
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento especializado

“A REMA é responsável, devido à especificidade do curso, pela elaboração dos materiais pedagógicos tais como manuais ou apresentações em *powerpoint* sobre as matérias específicas de manutenção de xxxxx e os seus engenheiros e técnicos asseguram a formação nas matérias específicas”

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 4 - 4
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento aprofundado

“O conhecimento matemático, por exemplo, é muito específico e aprofundado em certas áreas, pois muitas vezes pensa-se que nestes cursos os conhecimentos são facilitados e pouco desenvolvidos”.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 3 - 3
Código: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

“É necessário criar pontes entre a educação e o mundo do trabalho, para uma melhor responder às necessidades das entidades empregadoras. As empresas da região têm dificuldade em recrutar mão-de-obra qualificada. Há falta de trabalhadores com os requisitos necessários, os nossos jovens não têm formação adequada. A relação que as empresas estabelecem com as escolas é muito importante. Muitos são os jovens no desemprego mas as empresas não encontram os técnicos que precisam. É necessário alterar este paradigma mental. A REMA promove parcerias com escolas para implementação de formação profissional para captar jovens para os cursos técnicos; sobretudo de Técnicos de Manutenção Industrial. Estabelecemos um protocolo com Escola 2:ESAVATE e tínhamos como objetivo criar duas turmas, mas devido á falta de procura, apenas existe uma turma. A REMA, muito embora tenha formadores, assegure estágios, disponibilize equipamento, proporcione bolsas de formação, tem dificuldade em angariar alunos para a formação que pretende. Daí, se verificar a necessidade de se criar mais incentivos e motivação, por parte dos jovens e das famílias. A Escola também poderia ter um papel mais dinamizador, mesmo a nível nacional, na divulgação do curso e não deixar apenas para a REMA essa responsabilidade”.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 2 - 2
Código: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

“Paralelamente, fomentamos o trabalho em equipa. Outro elemento importante é a aprendizagem ao longo da vida, pois os alunos devem estar cientes dessa necessidade nos tempos que correm. O saber está sempre em desenvolvimento...”

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 8 - 8
Código: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

A carreira de técnico de manutenção industrial exige uma formação constante, a frequência permanente de cursos.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 5 - 5
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

É importante que os nossos jovens sejam alertados para os vários caminhos que podem seguir. É necessário incutir-lhes o conceito de rigor, de permanente avaliação, de exigência, para poderem corresponder ao que lhes é solicitado na altura de procurar trabalho.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 4 - 4
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

Claro que no final, a grande vantagem desta parceria e deste curso é a elevada probabilidade de emprego.

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 7 - 7
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

Já tivemos 3 alunos dos Açores que foram empregados na SATA, por exemplo. De facto, temos tido alguns alunos dos Açores, pois a probabilidade de se empregarem na SATA é muito elevada. A grande vantagem desta parceria para os alunos é a empregabilidade. O curso é o único no país a oferecer um curso profissional de manutenção de xxxxxxxx, que tem enviado para o mercado de trabalho muitos alunos certificados, nomeadamente para a REMA e xxxxxxxx..

Documento: Responsável pelos recursos humanos
Posição: 8 - 8
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“A recompensa é que depois com a carteira profissional, é relativamente fácil conseguir um posto de trabalho e ganha-se muito bem em qualquer país da Europa”.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 42 - 42
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

[...]nós tentamos exigir a todos os alunos dos cursos profissionais uma grande responsabilidade, liberdade, cumprimento de regras, porque nós sabemos que a nível de formação em contexto de trabalho as empresas valorizam muito, mas eles não aceitam isto com muita facilidade. Para já, normalmente os alunos que vêm para os cursos profissionais já têm uma predisposição para um comportamento menos regrado e, depois, quando os professores tentam ser exigentes nesse campo, para os preparar para a vida futura profissional, eles não estão preparados para isso, porque acham que vêm para uma oferta com maior liberdade mas sem regras, que é o que eles gostariam, mas não é assim.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 8 - 8
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento especializado

“Portanto temos então em 2006 o curso profissional de Técnico de Manutenção que surgiu muito simplesmente por um pedido do Ministério da Educação por intersecção da Empresa REMA que tinha pedido formação específica para aquela área, precisam de pessoal especializado e internamente não conseguiam resolver o problema, portanto, esse é o nosso curso de origem e aquele que não largaremos à partida, porque continua a haver absorção de todos os alunos que concluem o curso com sucesso e esta parceria é para continuar”.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 20 - 20
Código: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

O segundo critério é as necessidades que as empresas nos apresentam, o tecido empresarial aqui à volta é relativamente dinâmico, estamos a sofrer uma forte terciarização, as indústrias são cada vez em menor quantidade enquanto o terciário está a aumentar, estamos aqui nas franjas da cidade de XXXXX e isso nota-se muito e tentamos que as empresas não sintam que têm de ir buscar os seus técnicos longe.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 22 - 22
Código: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

Eu ia só salientar o curso de transportes que nós tentámos abrir no ano passado mas para o qual só tivemos 3 ou 4 alunos interessados e que tem muito a ver com o crescimento de empresas de logística aqui à nossa volta, empresas de armazenagem, de transportes e portanto seria um setor que interessa ao tecido empresarial mas para o qual os alunos ainda não estão muito motivados.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 97 - 97
Código: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

“Eu penso que as parcerias têm a ver com o facto de compreendermos que o nosso âmbito de ação é

muito restrito, mas precisa da comunidade e nós trabalhamos para a comunidade e só faz sentido estarmos em comunidade. Se nós não resolvermos os problemas que a comunidade nos coloca, nós não servimos para nada, quer dizer, nós não andamos aqui a mandar uma amálgama de indivíduos para a universidade, não é esse o nosso papel exclusivo, apesar de sentirmos que o trabalho nos cursos científico-humanísticos é muito mais simples. Os alunos chegam cá, nós damos as aulas e eles fazem os exames nacionais e muito bem, eles estão, ou não, preparados e depois o problema é deles. Se forem para a faculdade, boa sorte, se não forem, boa sorte também. Nessa área realmente para nós é tudo muito fácil, mas a sociedade não precisa só disso e precisa de muito mais e nós tentamos corresponder e por isso a necessidade de parcerias”.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 56 - 56
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“Sim, para a ANA não sei, temos alunos que vão para outras áreas profissionais, no ano passado tivemos um aluno que foi para Ryanair, mas foi para a área de comissário de bordo, também outra empresa aérea, outro aluno vinha de Santarém e ficou a trabalhar em Santarém numa tarefa mais generalista”.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 73 - 73
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“Já tivemos 3 alunos dos Açores que vêm para depois serem absorvidos pela SATA, já temos 2 alunos nossos a trabalhar na SATA. Os alunos dos Açores têm uma vontade muito grande em ter esta formação para depois serem absorvidos, pois existe uma grande valorização dos alunos que saem deste curso porque ela é realmente exigente e o aluno que tenha o 12º de Ciências e Tecnologias não tem nenhuma formação específica”.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 81 - 81
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“Eu penso que é um impacto muito forte porque fornece mão-de-obra diretamente para a REMA, mas não é só a nível local, este é o único curso que nós oferecemos que tem um impacto a nível regional e nacional e não deve ser fácil para as escolas terem um impacto deste género porque de facto a nossa localização foi crucial, aqui em XXXXX, ao lado da REMA [...], foi um estímulo e foi uma oportunidade única que estamos a aproveitar e tentar orientar no sentido de ser um sucesso. Temos apostado na divulgação ao nível nacional e regional do curso, até para que pessoas de todo o país conheçam o curso, a potencialidade e a empregabilidade, até porque não conheço cursos que tenham uma empregabilidade idêntica”.

Documento: Responsável Cursos Profissionais
Posição: 87 - 87
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“A nível europeu cada vez mais nós temos tido aqui muitos alunos nossos que procuram empregos em empresas que os colocam ora na Irlanda, ora na Alemanha ou em qualquer outro sítio e temos tido alunos a terem emprego e a procurarem emprego fora do país, portanto há um impacto a nível europeu”.

Documento: Professora de inglês 2º Ano Curso Profissional
Posição: 44 - 44
Código: Competências essenciais\Domínio de línguas estrangeiras

“Sim, as mesmas competências, que nós em inglês privilegiamos, o quê? A parte oral, a expressão oral, a compreensão oral, a expressão escrita e a compreensão escrita. Sobre tudo a parte oral é muito importante, porque eles quando forem para o mundo do trabalho têm sobre tudo que falarem e compreenderem o que ouvem. Muito mais do que aquilo que escrevem, ou que leem e, portanto, são essas as competências que nós privilegiamos em inglês

Documento: Professora de inglês 2º Ano Curso Profissional
Posição: 46 - 46
Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

“O comportamento propriamente dito, como é que eles estão na sala de aula, como é que eles lidam uns com os outros, se eles se entreadam, nomeadamente quando há uns que têm mais dificuldades e tentamos que eles façam trabalhos de grupo, ou os que com menos dificuldades trabalhem com os outros que tenham mais dificuldades, se eles se ajudam, ou não, a atividade, a pontualidade, o modo como por exemplo eles se dirigem ao professor”.

Documento: Professora de inglês 2º Ano Curso Profissional
Posição: 174 - 174
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento aprofundado

“Que são bastantes. Os alunos aprendem sem dúvida muito mais, estão em contacto com o mundo do trabalho, estão em contacto com aquilo que poderão vir a fazer no futuro, estão em campo”.

Documento: Professora de inglês 2º Ano Curso Profissional
Posição: 210 - 210
Código: Parceria escola/empresa\Redução do abandono escolar

[...] por exemplo há pouco, eu estava-me agora a lembrar de uma coisa, há pouco quando falámos da importância das parcerias, penso que outro benefício das parcerias, outro fator importante, é o facto de também reduzir, nomeadamente esta muitas vezes, o abandono escolar, porque eu penso que os alunos quando vão para estes cursos profissionais muitos deles não gostam muito de estudar a verdade é esta, a parte teórica não lhes diz muito e eles gostam muito da parte prática. O facto deste curso ter estágio dividido pelos 3 anos, o facto de ir alguém que pertence aquele mundo do trabalho, ir trabalhar, ir explicar portanto, uma série de coisas, ir formá-los, não é na escola, acho que isso também reduz o abandono escolar. As turmas por norma são turmas grandes portanto há...

Documento: Professora de inglês 2º Ano Curso Profissional
Posição: 68 - 68
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“É assim, eles sabem automaticamente que vão para a REMA, não quer dizer que os outros, dos outros cursos não saibam que vão para uma empresa, para uma instituição. Há várias instituições que também portanto, têm parceria com a escola e para onde os alunos vão estagiar, mas nem sempre os alunos sabem para onde vão, não é? No início do curso não sabem para onde vão, às vezes até pensam ir para um lado e depois vão para outro. Estes não, estes sabem claramente que vão estagiar para ali, sabem que há uma ligação.

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 360 - 360
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

“Pode acontecer, de maneira que nós estamos sempre a chamar a atenção da parte da responsabilidade”,

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 110 - 110
Código: Formação em contexto de parceria\Componente prática

[...] conseguirmos ter cursos que têm uma grande carga prática ligada especificamente ao curso

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 110 - 110
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento especializado

“Para a REMA, penso que as vantagens são mais ainda, primeiro porque levam para lá os alunos e já os conhecem muito bem, de maneira que os colocam nos postos que querem, quando é alunos que acham que não têm perfil para a atividade, no final dos 6 meses de estágio, mesmo que tenham média de 14, podem não renovar o contrato, de maneira que... há e tem a vantagem que os alunos quando chegam lá já vão com um nível de conhecimentos muito grandes, que foi o nível dos conhecimentos que eles deram aqui e que a REMA quis que fizessem parte dos currículos do curso”.

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 112 - 112
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento especializado

Da maneira que já levam um nível dos conhecimentos e é muito mais fácil integrá-los lá. Aí eles têm uma certa vantagem.

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 112 - 112
Código: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

“Esta carreira de técnico de manutenção industrial no início têm umas certas dificuldades, porque têm que estar em constante formação, fazer cursos constantemente, mas depois, quando têm a carteira profissional são pessoas que passam a ganhar muito bem em qualquer país da Europa”.

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 90 - 90
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“Quando termina o estágio, os alunos têm ficado mais de 90% têm ficado a trabalhar na REMA”.

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 110 - 110
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“As vantagens são essencialmente os alunos conseguirem cursos com uma grande probabilidade de emprego”

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 112 - 112
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“E para os alunos principalmente é a parte do emprego, porque até têm o emprego praticamente garantido e têm uma carreira profissional que é muito boa.

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Posição: 118 - 118
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“Sim, há outras empresas, mas é mais difícil entrar nelas. Temos um aluno que era dos melhores dos cursos todos que eu passei aqui e entrou na XXX, porque era um bom aluno e com os conhecimentos que ele levava entrou há pouco tempo na XXX para manutenção, num curso que ele, esteve-me a dizer, havia salvo erro, 10 vagas e concorreram 2000 pessoas e ele conseguiu”.

Documento: Diretor do 3º Ano Curso Profissional
Peso: 0

Posição: 122 - 122

Código: **Parceria escola/empresa\Empregabilidade**

Esse foi para a XXX, os outros continuam na REMA, depois tirando estes 2 sítios, alguns vão para a universidade porque têm média e conseguem entrar, mas a nível de emprego mesmo...

Documento: **Diretor do 3º Ano Curso Profissional**

Posição: 176 - 176

Código: **Parceria escola/empresa\Empregabilidade**

Este ano estamos com duas (turmas) e penso que os pais estão a começar a aperceber-se que isto são cursos que depois os filhos podem ter uma grande margem de progressão na carreira e que têm acima de tudo, logo um grau de probabilidade de emprego muito elevado. De maneira que, penso que os pais estão-se a começar a aperceber e os alunos estão a aparecer cada vez mais, exatamente de há dois, três anos, mas também alunos com um grau de preparação... já não é aquele tipo de alunos que vieram para aí porque não foram para outro lado qualquer.

Documento: **Diretor do 3º Ano Curso Profissional**

Posição: 178 - 178

Código: **Parceria escola/empresa\Empregabilidade**

Vieram para este curso porque veem que tirando o curso que têm hipóteses de ter uma carreira.

Documento: **Diretor do 3º Ano Curso Profissional**

Posição: 230 - 230

Código: **Parceria escola/empresa\Empregabilidade**

“Eu acho que os pontos fortes já foram veiculados ao nível do emprego, etc.”

Documento: **Diretor do 3º Ano Curso Profissional**

Posição: 378 - 378

Código: **Parceria escola/empresa\Empregabilidade**

“Têm ali futuro de uma boa carreira profissional se continuarem”.

Documento: **Diretor do 3º Ano Curso Profissional**

Posição: 51 - 51

Código: **Competências essenciais\Resolução de problemas**

“Para as Empresas é excelente. As pessoas têm de ter consciência que as empresas não esperam que sejam muito bons a matemática. Eles querem é pessoas que tenham uma determinada capacidade, competências técnicas que lhes permita saber o que estão a fazer e, portanto, essa é a mais-valia para as empresas. Na minha perspetiva, a lógica dos cursos profissionais é claramente diferente da lógica dos cursos científico-humanísticos. A aposta é de facto nas competências do **saber fazer e do que se está a fazer**, mais do que escrever muito bem, se dão erros, ou dominarem muito a matemática ou línguas, etc., porque o que as empresas precisam é que eles saibam fazer. Ainda há dias falei com um técnico e ele disse: “eu sempre que tenho um bom aluno falo com uma empresa e eles ficam logo com o aluno e não perguntam pela matemática”. De facto o que interessa é que ele saiba fazer as coisas e que tenha esse perfil de dar uma resposta mais técnica. Na REMA também dizem o mesmo, nós pomos um esquema, que eles normalmente têm de trabalhar com esquemas e o aluno sabe ler e sabe interpretar aquilo e os outros tiveram muita dificuldade em conseguir. O nosso aluno vai para lá e já sabe interpretar o esquema e fazer as coisas. É de facto essa a mais-valia”.

Documento: **Diretor da escola**

Posição: 32 - 32

Código: **Formação em contexto de parceria\Conhecimento especializado**

“Para mim, é o melhor que existe. Eu sou um fã, um apologista, primeiro, de que se deve desenvolver a

oferta porque as empresas, não só as daqui da região, estão muito carenciadas de alunos/formandos, nas áreas da eletricidade, da mecânica, da logística e precisam mesmo de pessoas com esta formação média (...) e essa é a grande aposta da escola, da escola pública neste caso, com a escolaridade obrigatória até aos 18 anos e é fundamental, porque as empresas precisam muito mais do que pessoas licenciadas. Estes cursos médios são a resposta que as empresas estão a dar, estão sempre atrás de nós à procura e nós tentamos oferecer o máximo, mas temos é muita dificuldade em captar os alunos, porque tanto os alunos, como os encarregados de educação, não estão ainda sensibilizados para a importância destes cursos”.

Documento: Diretor da escola
Posição: 49 - 49
Código: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

“Depois isto, permite também uma ligação da escola com a comunidade educativa e neste caso, com as empresas que dificilmente teríamos. A escola no fundo abriu-se ao meio, permitiu uma abertura maior da escola ao meio do que quando só tínhamos os cursos tecnológicos, esses também já permitiam essa formação em contexto de trabalho. Só os científico - humanísticos é que não, e essa é a grande mais-valia”.

Documento: Diretor da escola
Posição: 57 - 57
Código: Parceria escola/empresa\Relação escola/comunidade

“Sim, ajudam. A nossa preocupação é mesmo dar resposta às empresas aqui da região. Nós, há cursos que pela sua própria natureza, em que teríamos os alunos todos, a gestão desportiva, informática, apoio psicossocial, nós se não quiséssemos ter trabalho bastava só oferecer esses 3 e teríamos os alunos todos. Mas nós achamos que não é isso que é fundamental. Fundamental depois é dar respostas às necessidades das empresas da zona, e a nossa oferta vai de encontro a isso”.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 437 - 437
Código: Competências essenciais\Flexibilidade e adaptação

Tito – “Mesmo que se não gostamos temos de nos adaptar a eles (formadores/*team leaders*). Aqui não gostamos, viramos as costas e vamos embora”.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Peso: 0
Posição: 412 - 412
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

“Responsabilidade,”

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 415 - 415
Código: Competências essenciais\Responsabilidade
Para ser responsáveis, sim.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 428 - 428
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

[...] crescemos muito.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 439 - 439
Código: Competências essenciais\Responsabilidade
É muito bom, fez-nos crescer

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 143 - 146
Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

I – Portanto, vocês lá trabalham em grupo, é isso?

T – É, são grupos de 4 e há um de 3.

I – Grupos de 4 e há um de 3. Quantos grupos, já agora, são vocês na vossa turma?

T – Três.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 339 - 339
Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

Tito – “Ajudar uns aos outros”.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 412 - 412
Código: Competências essenciais\Capacidade de comunicação

[...] respeito pelos outros, saber estar, aqui pronto... na escola estamos mais à vontade, somos todos colegas.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 428 - 428
Código: Competências essenciais\Capacidade de comunicação

[...] saber falar com as pessoas.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 97 - 97
Código: Formação em contexto de parceria\Componente prática

“Às vezes com a prática, isso também ajuda a compreender melhor a teórica”.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 111 - 111
Código: Formação em contexto de parceria\Componente prática

“Como a minha colega já disse, também foi a prática e o estágio também que é tudo prático, gostei...”

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 119 - 119
Código: Formação em contexto de parceria\Componente prática

“Porque ao darmos teórica, damos por exemplo uma hora teórica e a seguir já vamos aplicar o que estamos a dar. Enquanto que aqui na escola é sempre constantemente...”

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 428 - 428
Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento aprofundado

“Acho que o balanço com este curso todo e com a REMA nós aprendemos mais foi no estágio, porque aqui temos de estar em forma e aprendemos muito com isso”.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 49 - 52
Código: Parceria escola/empresa\Aprendente responsável

I – De ir para a faculdade, exatamente, até pode ser muito mais tarde. Sabe a aprendizagem é ao longo da vida, vão-se adquirindo competências, vai-se adquirindo o conhecimento.

Tito – Sempre ao longo da vida.

I – A aprendizagem ao longo da vida é muito importante.

Tito – Ao longo da vida aprende-se mais.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 449 - 449
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

Tito – Nós durante aquela semana, por exemplo, temos de fazer uma peça, são 3 dias e damos teórica a meio de uma manhã, à tarde estamos a dar teórica depois ao final dessa semana como é o ultimo dia naquela área, fazemos o tal teste teórico e depois também temos a tal peça, o tal trabalhinho que é a prática sobre a teórica que estamos a dar que é avaliado.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 473 - 473
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

Tito – Porque às vezes o *team leader* deixa-nos com outros trabalhadores porque ele não pode, estão lá outros trabalhadores connosco, às vezes o *team leader* vai ter connosco e ajuda-nos e prontos, depois esse trabalhador diz-nos como é que nós tivemos, o nosso desempenho, a nossa avaliação e depois o *team leader* avalia-nos em geral do local onde tivemos.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 491 - 491
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

Tito – É que lá têm muitas formas de nos avaliarem, não é só o trabalho ou o tal teste teórico, há muitas formas de avaliar.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional
Posição: 501 - 501
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

Tito – Neste mês as 4 semanas estamos, por exemplo, numa semana estamos na manutenção de peças, somos avaliados e temos uma nota no final da semana. Vamos para outra área, essa área já é diferente, as notas de avaliação, outra avaliação que temos no final dessa semana. No final do mês é que temos depois essas 4 avaliações dessas áreas todas.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional

Posição: 44 - 44

Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

Tem um bom futuro este curso, é garantido. Logo que acabamos o curso temos garantido logo emprego.

Documento: Aluno 3 Ano Curso Profissional

Posição: 351 - 351

Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

“Tem vantagens, como já falámos, o emprego garantido é uma vantagem, é uma motivação para um estudante que sabe que acaba o curso tem emprego, não é? Nuns casos, acaba o curso e depois o que é que vou fazer depois do curso?”

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 307 - 311

Código: Competências essenciais\Criatividade

E – Dão, até há lá uma espécie de concurso, as pessoas que dão ideias para favorecer a mecânica recebem bónus, dependendo da ideia, se for uma ideia agradável pode valer 1000€, se for superior 5000€

I – Ai é? Eles dão esse valor?

E – Sim é extra ao salário.

I –Ah que giro! É muito interessante e entusiasmo, motiva, não é?

E – Quando tivemos lá na REMA vimos várias ideias que foram dadas e até foram aplicadas.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 315 - 315

Código: Competências essenciais\Criatividade

E – Sim, a criatividade.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 201 - 201

Código: Competências essenciais\Responsabilidade

[...] ter responsabilidade...

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 243 - 243

Código: Competências essenciais\Responsabilidade

E – Quando a gente está lá, estamos pela responsabilidade da empresa e temos uma determinada responsabilidade.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 285 - 285

Código: Competências essenciais\Responsabilidade

E – E com os trabalhadores da REMA e se o aluno, ou a pessoa é uma pessoa de responsabilidade, se é uma pessoa séria porque eles podem vir a atribuir cargos importantes e responsáveis ao sujeito.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 204 - 204

Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

E – *Team leaders*. É o seguinte, eles lá, a REMA divide-se em várias funções. Uma parte da REMA tem a ver com a **produção de peças**, outra tem a ver com **cablagens** que é..., não é tudo junto, é tudo separado e tem cablagens, compósitos, compósitos tem a ver com fórmulas químicas e por exemplo os plásticos de carbono e isso então, quando a gente entrou eramos 15, fomos divididos por 3 grupos, 5 pessoas por cada grupo e entrámos. O meu grupo, que foi o primeiro, entrámos na parte de fabrico e produções. Então lá os trabalhadores não são mandados, são coordenados pelo *team leader*.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 211 - 211

Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

E – Depende do trabalho. A gente teve que fazer uma peça em alumínio e a gente trabalhamos, a gente dividiu-se e cada um fazia uma parte e, no final, juntámos as peças todas e deu a peça. Só que cada aluno tinha que fazer uma peça por ele próprio.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 213 - 213

Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

E – Não, a gente cada um ajudou-se um ao outro. Por exemplo, ele tinha que fazer a peça dele, ele dividia o trabalho dele connosco, fazia a peça dele, depois ajudava outro que estava a fazer a peça e assim sucessivamente.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 131 - 131

Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento aprofundado

Para além de eu ter aprendido e ter conhecimento de algumas coisas aqui na escola, no estágio aprendi muito mais e tipo, tive ações que desenvolveram mais o conhecimento, práticas didáticas, foi bastante interessante e gostei.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 242 - 242

Código: Formação em contexto de parceria\Conhecimento aprofundado

“A escola de certo modo já prepara o aluno para se sentir preparado quando está dentro da própria empresa. Só que dentro da empresa há também coisas que não têm nada a ver com aquilo que a gente aprende na escola, por exemplo, o comportamento, formas de estar, formas de trabalhar e as duas coisas a escola e a empresa ao mesmo tempo formam o próprio aluno a ter uma base de dados ainda superior ao que ele tinha, que ele ao mesmo tempo que aprende na escola uma dada informação, quando ele vai para o estágio ele tem conhecimento daquela informação só que mais pormenorizada, ao pormenor”.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional

Posição: 216 - 217

Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

I – Então a avaliação é diária, é cada dia, cada tarefa, digamos, têm uma avaliação.

E – É e a gente tem tabelas e coisas para consultar que é para não poder dar erro e temos tabelas que

nos permitem um determinado erro e o valor desse erro, a gente não pode dar um erro que nós queremos, temos que dar conforme as normas.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional
Posição: 219 - 219
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

E – Depois em seguida a gente concluiu a peça, fizemos um pequeno teste e fomos avaliados e passámos para outra, como é que hei-de explicar

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional
Posição: 286 - 287
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

I – Exatamente, exatamente. **Em que momento do processo de formação, a avaliação se dá, portanto, também já me respondeu. Todos os dias a avaliação é feita.**

E - Sim é todos os dias. Eles tiram apontamentos e notas.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional
Posição: 289 - 289
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

E - Que é para estarem em dia e no final de concluírem a tal tarefa eles o que é que fazem? Vão buscar os dados que tiraram porque eles no final têm que dizer as horas e no dia tal o que é que o aluno fez e como é que ele se comportou e essas coisas, então eles vão buscando as notas que eles tiraram para fazer a nota final.

Documento: Aluno 2 Ano Curso Profissional
Posição: 153 - 153
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

E – Não, eu manteria este, porque é o que mais tem saídas neste momento, apesar do frio e climatização, que é ares condicionados, também tem uma boa saída. Mas não é a minha área. Gosto mesmo deste curso e eu não ia mudar.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 436 - 436
Código: Competências essenciais\Flexibilidade e adaptação

T – É como se fosse, aqui temos de nos adaptar aos colegas, lá adaptamo-nos ao trabalhador.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 408 - 408
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

T – Nós lá acabamos por crescer, também acabamos por ter maior responsabilidade lá, do que cá.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 424 - 424
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

T – Temos que nos comportar como crescidos.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 427 - 427
Código: Competências essenciais\Responsabilidade

T – Eu cresci com este curso. Não era tão responsável quando cheguei aqui, quando cheguei aqui não...

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 143 - 144
Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa
I – Portanto, vocês lá trabalham em grupo, é isso?

T – É, são grupos de 4 e há um de 3.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 338 - 338
Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

T – Foi individual mas acabámos todos por nos ajudar.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 340 - 340
Código: Competências essenciais\Trabalho em equipa

T – Ele ajeitava-se melhor numa máquina, eu ajeitava-me melhor noutra, ele ajudava-me na minha, eu na dele.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 494 - 494
Código: Formação em contexto de parceria\Componente prática

Se formos a ver a diferença das notas de todos os alunos da escola, com as notas dos alunos no estágio, as notas do estágio são muito mais altas que as outras notas. Porque os alunos lá acabam por gostar mais de lá estar. É a tal história de ser a prática, os alunos incentivam-se mais lá.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 134 - 134
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

T – Por cada área que passamos, nós somos avaliados.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 345 - 346
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

I – Vocês estão constantemente a ser avaliados, não é?

T – Nós não podemos dar um passo em falso.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 453 - 453
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

T – Eles também avaliam isso e levam muito em conta, porque eles não vão aceitar uma pessoa que anda para lá e fique encostada a um canto sem fazer nada.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 487 - 487
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

T – Eles têm uma lista dos critérios. Fazemos a nossa nota da mesma maneira que eles dão aqui de 0 a 20. Depois fazem a média e os critérios podem ir desde se a gente compreende bem a matéria, se a gente sabe assimilar a teórica com a prática, a nossa maneira de estar, tem a ver tanto com a parte de aprendizagem como a parte da pessoa.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 499 - 500
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

I – Exato. Então e no final do estágio, como se processa a avaliação? São avaliados logo?

T – Não, é mesmo no fim de cada área. Num mês podemos estar em 4/5 áreas diferentes e em cada...

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 502 - 502
Código: Parceria escola/empresa\Cultura de avaliação

T – Mas não fazem média, nem nada. É mesmo só avaliado pelas áreas que fizemos e a avaliação que eles nos fazem no dia-a-dia.

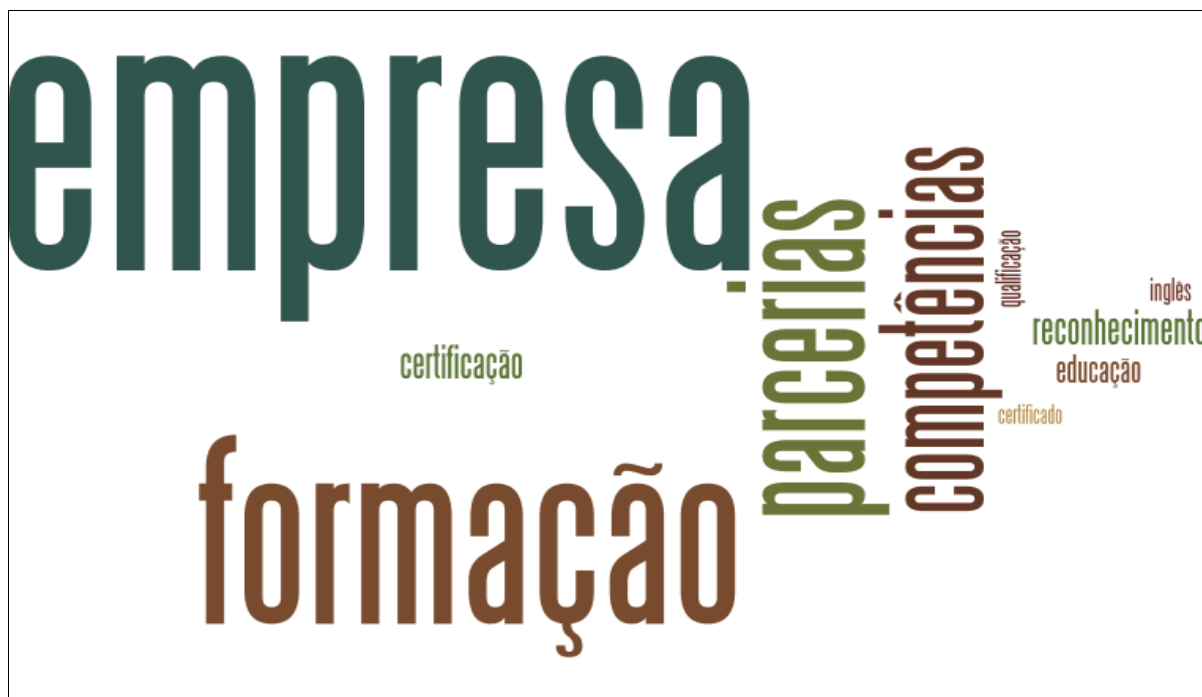
Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 352 - 352
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

T – Porque há muita gente que vai para outros cursos, acabam os cursos e depois não sabem o que é que hão-de fazer.

Documento: Aluna 3 Ano Curso Profissional
Posição: 354 - 354
Código: Parceria escola/empresa\Empregabilidade

T – Este aqui, ao menos, nós sabemos que se tivermos aquele X de média entramos lá para dentro com contrato garantido e depois, cabe a nós manter a continuidade do contrato.

ANEXO 12: Busca lexical: Caso 1



Busca lexical - Caso 2



